DOCUMENT RESUME

ED 474 763 SO 026 372

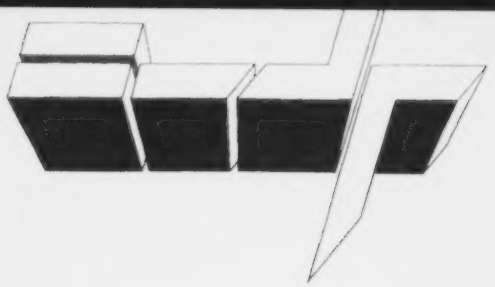
AUTHOR	Wirthner, Martine, Ed.
TITLE	La Creativite dans la Pedagogie Musicale (Creativity in Music Education).
INSTITUTION	French Inst. for Research and Educational Documentation, Neuchatel (Switzerland).
PUB DATE	1994-00-00
NOTE	94p.
PUB TYPE	Collected Works - General (020) -- Reports - Descriptive (141)
LANGUAGE	French
EDRS PRICE	EDRS Price MF01/PC04 Plus Postage.
DESCRIPTORS	*Creativity; Early Childhood Education; Educational Research; Elementary Education; Foreign Countries; Improvisation; Learning Processes; *Music; *Music Education; Musical Instruments; Singing; Teaching Methods

ABSTRACT

This document, written in French introduces a group of Swiss researchers (Groupe des Chercheurs Romands) that has been examining music for beginning students. The specific focus of this study was the concept of creativity in music. The researchers are striving to alter the general perception of creativity as an inborn talent with no relationship to learning. Nine individual essays are included in the volume: (1) "Debuts en Musique et Creativite" (Martine Wirthner); (2) "En Guise d'Introduction a La Creativite dans l'Education Musicale" (Rodney Stock); (3) "La Creativite dans l'Apprentissage de l'Improvisation Musicale" (Francois Nicod); (4) "Une Pedagogie de l'Improvisation" (Roland Vuataz); (5) "La Creativite en Chantant" (Pierre Zurcher); (6) "Des Paquerettes aux Pissenlits. La Creation de Chansons: Itineraire d'un Bouquet a Lier" (Pierre-Francois Coen); (7) "L'Enfant au Coeur de la Musique, la Musique au Coeur de l'Enfant, une Recherche d'Harmonie" (Sylie Gabus); (8) "Le Chemin des Ecoliers. Entre Reve et Necessite" (Elda Meyer); and (9) "L'Initiation au Piano par l'Improvisation" (Anne-Sophie Casagrande). (RLH)

Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made
from the original document.

ED 474 763



LA CRÉATIVITÉ DANS LA PÉDAGOGIE MUSICALE

Martine WIRTHNER (éd.)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

X This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Isabelle Steullet

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

SO 026 372

RECHERCHES

94.101 - Juin 1994
Cahier du GCR No 28

BEST COPY AVAILABLE

LA CRÉATIVITÉ DANS LA PÉDAGOGIE MUSICALE

Martine WIRTHNER (éd.)

Textes de :

Anne-Sophie CASAGRANDE
Pierre-François COEN
Sylvie GABUS
Elda MEYER
François NICOD
Rodney STOCK
Roland VUATAZ
Martine WIRTHNER
Pierre ZURCHER

INSTITUT ROMAND DE RECHERCHES ET DE DOCUMENTATION PEDAGOGIQUES
Faubourg de l'Hôpital 43 CH 2007 Neuchâtel Tél. (038) 24 41 91 Fax (038) 259 947

La CRÉATIVITÉ dans la pédagogie musicale / Martine Wirthner (éd.) ; textes de Anne-Sophie Casagrande (collab.)... et al. - Neuchâtel : Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques, 1994. - 85 p. ; 30 cm. - (Recherches ; 94.101) Fr. 10.-

Education musicale
Créativité
Chant
Musique
Education préscolaire
Enseignement primaire

Apprentissage
Pratique pédagogique
Ecole de musique
Instrument de musique
Improvisation

Les cahiers du GCR/SSRE présentent d'une part les contributions exposées lors des rencontres plénières du Groupe des Chercheurs Romands, d'autre part des articles et comptes rendus de recherche rédigés par des chercheurs en pédagogies, extérieurs à l'IRDP.

Le GCR est un sous-groupe régional de la Société pour la Recherche en Education (SSRE). Il est animé et administré par Jacques Weiss de l'Institut Romand de Recherches et de Documentation Pédagogiques (IRDP).

La reproduction, totale ou partielle, des publications de l'IRDP est en principe autorisée à condition que leur(s) auteur(s) en ai(en)t été informé(s) au préalable et que les références soient mentionnées.

Les réflexions développées dans les rapports par des personnes extérieures à l'IRDP n'engagent que la responsabilité de leur(s) auteur(s) et non celle de l'IRDP.

LA CRÉATIVITÉ DANS LA PÉDAGOGIE MUSICALE

Martine WIRTHNER (éd.)

Résumé

Un groupe de travail du GCR (Groupe des Chercheurs Romands) travaille depuis plusieurs années sur des thématiques d'éducation musicale et les recherches qui existent dans ce domaine.

A la suite d'une journée d'étude qu'il a organisée en 1992 sur le thème des débuts en musique, il a décidé de prolonger les discussions et présentations des nombreux participants en approfondissant ce sujet sous l'angle de la créativité.

Les auteurs des articles de ce Cahier présentent à la fois leurs réflexions et leur expérience dans le terrain. La diversité et la rigueur des approches contribuent à sortir le concept de créativité en musique de l'ornière du don inné échappant à l'enseignement.

DIE KREATIVITÄT IM MUSIKUNTERRICHT

Martine WIRTHNER (éd.)

Zusammenfassung

Eine Arbeitsgruppe des GCR (Groupe des Chercheurs Romands) befasst sich seit mehreren Jahren mit dem Themenkreis der Musikerziehung und mit den auf diesem Gebiet vorliegenden Untersuchungen.

Im Gefolge einer Studientagung, die sie im Jahre 1992 zum Thema des Zugangs zur Musik durchführte, hat sie beschlossen, die Diskussionen und Beiträge der zahlreichen Teilnehmer weiterzuführen und dabei dieses Thema unter dem Blickwinkel der Kreativität zu vertiefen.

Die Verfasser der Artikel dieses Hefts präsentieren sowohl ihre Ueberlegungen als auch ihre praktischen Erfahrungen. Die Vielfalt und Klarheit der Gedankengänge tragen dazu bei, das Konzept der musikalischen Kreativität aus der Problematik der angeborenen Begabung herauszuführen, die sich dem Unterricht entzieht.

CREATIVITY IN MUSIC EDUCATION

Martine WIRTHNER (éd.)

Summary

A working group of the GCR (French-speaking Swiss research group) has been working for several years on major themes and current research in the field of music education.

Following a study day which it organised in 1992 on the subject of music for beginners, the group decided to extend the discussions and presentations of a number of participants by examining the subject more thoroughly from the specific standpoint of creativity.

The contributors to this volume present both their reflections and their experience in the field. The diversity and rigour of their approaches are a step towards getting the concept of creativity in music out of the rut of an inborn talent with no relation to teaching.

Les textes de ce Cahier ont été abondamment discutés en groupe. M. Zulauf et J.-F. de Pietro ont contribué, par leurs remarques et leurs propositions, à les enrichir et à les améliorer.

De plus, le travail de frappe, de mise en page et de conception du document a été mené à bien par Madame E. Guye.

Nous adressons à ces collaborateurs nos vifs remerciements.

CONTENU

Martine WIRTHNER
DÉBUTS EN MUSIQUE ET CRÉATIVITÉ 1

Rodney STOCK
EN GUISE D'INTRODUCTION ...
LA CRÉATIVITÉ DANS L'ÉDUCATION MUSICALE 9

François NICOD
LA CRÉATIVITÉ DANS L'APPRENTISSAGE
DE L'IMPROVISATION MUSICALE 11

Roland VUATAZ
UNE PÉDAGOGIE DE L'IMPROVISATION 33

Pierre ZURCHER
LA CRÉATIVITÉ EN CHANTANT 43

Pierre-François COEN
DES PÂQUERETTES AUX PISSENLITS 59

Sylvie GABUS
L'ENFANT AU COEUR DE LA MUSIQUE,
LA MUSIQUE AU COEUR DE L'ENFANT
UNE RECHERCHE D'HARMONIE 65

Elda MEYER
LE CHEMIN DES ÉCOLIERS
ENTRE RÊVE ET NÉCESSITÉ 71

Anne-Sophie CASAGRANDE
L'INITIATION AU PIANO
PAR L'IMPROVISATION 79

—

DÉBUTS EN MUSIQUE ET CRÉATIVITÉ

Martine WIRTHNER

Les débuts en musique

Le 24 janvier 1992, un groupe de travail du GCR (Groupe des Chercheurs Romands), qui se préoccupe de problèmes posés par l'éducation musicale et les recherches dans ce domaine, a organisé une journée d'étude sur "les débuts en musique". L'objectif principal de cette manifestation était de réunir des praticiens de l'enseignement musical, et de leur donner l'occasion de présenter leurs expériences avec des débutants en musique et d'échanger leurs réflexions.

Dans cette perspective, la priorité a été donnée aux exposés, dont les contenus ont été fort divers; les débuts à l'instrument, les premières approches musicales à l'école primaire ou dans des écoles spécialisées (Willems, Jaques-Dalcroze, Suzuki, etc), les débuts en musique et l'informatique, les débuts en musique et l'improvisation, et bien d'autres thèmes encore ont été évoqués durant cette journée. Cette diversité des présentations était également le reflet de la diversité des participants.

Les échanges, même s'ils n'ont pu être approfondis en une seule journée, ont été riches et animés, et l'on peut affirmer que la rencontre a tenu ses promesses. Les personnes présentes ont voulu, en guise de conclusion, souligner l'importance d'une formation musicale pour tout enfant, notamment dans le cadre de l'école publique. Dans un système scolaire qui a tendance à privilégier les disciplines dites principales (mathématique, langues, sciences), elles ont souhaité rendre attentifs le public et les autorités scolaires à la nécessité de promouvoir la musique comme discipline à part entière. Un communiqué de presse a été rédigé dans ce sens (voir 2ème annexe en fin de document).

Les membres du groupe de travail du GCR, initiateurs de cette journée, ont désiré pour leur part en garder une trace dans un document; cependant, ils ont dû se rendre à l'évidence qu'il était impossible de relater fidèlement l'ensemble des interventions et des discussions de ce 24 janvier; le document aurait pris alors une tournure très éclatée, finalement peu attrayante pour le lecteur. La rencontre a suscité de nombreux échanges, dont la richesse ne peut transparaître dans de simples résumés d'exposés.

Une nouvelle thématique: la créativité

Avec le recul et à la lecture des différentes contributions à la journée d'étude, les membres du groupe susmentionné ont constaté que le thème de la créativité était assez généralement intimement lié aux débuts en musique. Ils ont constaté également que ce thème laissait la place à toutes sortes de représentations, de définitions, d'interprétations, aussi bien de la part des enseignants que des publics concernés par l'enseignement de la musique ou par celui des disciplines artistiques en général. Il leur a alors paru intéressant de se pencher sur cette question, et d'essayer, à partir de leurs propres expériences, d'y greffer quelques-unes de leurs réflexions.

Cependant, le choix d'un tel thème ne s'est pas fait aisément, précisément parce qu'il est incontournable, comme on dit aujourd'hui. Dans de nombreux documents officiels, tels les plans d'étude, par exemple, et dans de nombreux ouvrages, la créativité tient une place non négligeable; elle est le plus souvent encouragée, sans que l'on sache toujours exactement ni pourquoi ni comment. Le risque est grand, alors, si l'on embouche cette même trompette, de surenchérir dans ce genre d'allégation, ou de ne pas parvenir à sortir d'un discours général et flou sur le sujet. De plus, il faut bien reconnaître que la créativité est un concept qui, souvent, engendre une vision idéale de l'enfant créateur qui déploierait spontanément tout son génie créatif pour peu que le pédagogue lui en fournisse les occasions. Peu importe ce qu'il crée, pourvu qu'il crée! Il convient de dépasser cette vision mythique d'un "enfant-dieu", au sens de Ph. Meirieu et de M. Develay[1].

Or, plus que de la créativité, on devrait parler de créativités; en effet, il existe des manifestations différentes de la créativité selon les activités musicales, selon qu'elles s'insèrent dans une improvisation, l'étude d'un instrument, une activité scolaire, pour ne citer que quelques exemples. De plus, elles répondent à des fonctions elles aussi différenciées: une fonction d'autonomie de l'individu, qui s'approprie grâce à elle tout ce qu'il apprend dans le domaine musical; mais aussi une fonction sociale, de communication, la créativité permettant un échange avec les autres et avec sa ou d'autres cultures.

Du "bateau" à la "tarte à la crème"

Comment donc aborder ce thème "bateau", ce sujet "tarte à la crème", comme le soulignent certains auteurs de ce Cahier, sans tomber dans les travers relevés plus haut?

- En diversifiant les approches; les expériences décrites ci-après sont très différentes et éclairent à leur manière, originale, l'idée de créativité;

---

[1] Meirieu, P. & Develay, M. (1992). **Emile, reviens vite ... ils sont devenus fous.** Paris : ESF (Pédagogies).

- en étayant le propos par des exemples tirés d'une pratique d'enseignement effective. En effet, ce ne sont pas des considérations théoriques qui prédominent dans les articles de ce Cahier, mais plutôt, comme il l'a déjà été dit à plusieurs reprises, des éléments tirés de la pratique et des réflexions qu'elle suscite;

- en mettant en évidence des observations minutieuses, extraites des pratiques des apprenants et qui conduisent à affiner le concept de créativité.

Pour ces raisons, il est certain qu'un thème comme celui de la créativité ne saurait être traité de manière exhaustive dans ces pages. Il s'agit davantage d'une présentation de points de vue divers, de propositions, de suggestions, voire de questions.

Quelques jalons

Avant la lecture détaillée des textes, une première approche synthétique de leur contenu permet de faire ressortir certaines idées communes, ou, en tout cas, certaines idées-forces:

La créativité n'apparaît pas par génération spontanée. Il n'y a pas, chez l'individu, une inspiration soudaine qui le conduit à créer une oeuvre d'art ex nihilo. Il appartient à une communauté qui a déjà ses créateurs, qui a donc un patrimoine artistique, une culture, dont il bénéficie et qui devient pour lui un modèle de référence. Tout art implique un langage spécifique, aux règles plus ou moins précises et contraignantes, que son utilisateur doit maîtriser peu à peu. Ainsi, la créativité implique un lien à la fois avec le pôle collectif et culturel et avec le pôle individuel, dans la mesure où la personne y manifeste une part unique d'elle-même. De même, la créativité implique un lien avec le pôle de la contrainte, relatif au langage et à son code, et avec le pôle de l'invention, lié à une combinatoire originale des éléments langagiers.

La créativité relève aussi bien de la cognition que de l'affectivité. Si, comme on l'a vu, on ne crée pas à partir de rien, sans le recours à un référent culturel ou à un outil langagier (au sens large du terme, et non restreint à la langue uniquement), il y a donc appropriation de cette culture, apprentissage d'un langage, premier développement du cognitif. La créativité peut exister dès le début de cet apprentissage (nous sommes là au coeur de notre sujet), et nous verrons comment dans les pages suivantes.

Par ailleurs mais conjointement, en articulation avec le pôle cognitif, pour qu'il y ait créativité il faut qu'il y ait motivation, plaisir, expression d'une émotion, implication personnelle, authenticité. Plus même, la créativité est une forme de relation à l'autre, émerge en référence à l'autre. Indéniablement, l'affectivité est une composante essentielle de la créativité. Cela ne saurait surprendre, dans la mesure où, lorsqu'on parle de créativité, cette composante est celle qui est, en général, abondamment mise en avant.

Elle est aussi insertion dans un univers social et culturel, une participation aux échanges artistiques et symboliques des sociétés.

Quelques-uns soulignent l'idée de ***progression, de démarche***; il y a un cheminement de la créativité chez l'individu. Au fil du temps, l'acculturation, la socialisation, l'éducation exercent sur lui une influence, le transforment et changent son rapport à la créativité. L'imitation, la mémoire, jouent également un rôle dans ce processus de transformation. Souvent, au début en tout cas, l'individu procède par imitation de modèles qu'il côtoie et connaît, puis qu'il intériorise avant, peut-être, de les modifier à sa convenance, de les dépasser, selon les moyens dont il dispose.

Il n'est pas surprenant de constater, dans certains articles, que leurs auteurs, pour mieux faire comprendre leur approche de la créativité, comparent langages verbal et musical. La manière dont l'enfant apprend à parler s'apparente à celle dont il s'approprie la musique: écoute, imitation, répétition, mais aussi associations, transformations, inventions sont de mêmes procédés utilisés par le débutant pour apprendre l'un ou l'autre de ces langages; cet apprentissage met, bien sûr, fortement en jeu les aspects communicatif et affectif des personnes impliquées. De même que l'enfant, peu à peu, maîtrise implicitement la grammaire, l'usage de sa langue, puis en apprend - explicitement - les règles, de même le débutant musicien intériorise la "grammaire" des langages musicaux, puis en apprend les règles (solfège, harmonie, etc.). Ou, encore, comme dans l'enseignement du français on distingue les activités d'expression (écrire des textes, par exemple) et de structuration (les règles sous-jacentes à l'écriture, dans ce cas), de même, en musique, on pourrait faire cette même distinction entre des activités d'exécution, de création, d'improvisation, et d'autres, et des activités centrées sur le code, comme le solfège, pour citer la plus évidente. De telles comparaisons devraient constituer des aides pour aborder les différents apprentissages et l'enseignement de ces langages.

Les articles de ce Cahier s'articulent selon deux axes; un premier axe plutôt théorique, avec des textes qui abordent et argumentent diverses problématiques, et un second axe davantage pragmatique, avec des textes qui s'attachent plus particulièrement à décrire des expériences d'enseignement. Il reste que ces deux axes ne sont pas totalement distincts, car tous les textes font référence à une pratique d'enseignement. La perspective réflexive des premiers articles met en évidence différents éclairages sur la créativité; ces points de vue révèlent la complexité de ce concept, mais aussi sa relativité: il n'y a pas qu'une seule créativité qui serait le produit d'un don extraordinaire de quelques privilégiés de naissance. Il faut dépasser cette affirmation courante, surtout lorsqu'il est question - comme dans ces pages - de la transmission éducative de la créativité.

Créativité, individu et société; entre nature et culture

Pour **F. Nicod**, auteur du premier article, l'improvisation ne surgit pas du néant: elle s'inscrit dans un contexte relationnel, révèle des connaissances acquises (ne serait-ce que par acculturation ou de manière autodidacte, par exemple), s'ancre dans une culture, s'alimente à la mémoire collective et aux styles engendrés de tous temps par les musiciens. F. Nicod propose la définition suivante: " ... la créativité - musicale tout spécialement - nous apparaît comme une qualité supérieure de l'imitation, comme un super-processus de variation d'une culture donnée."

En outre, il estime que l'entraînement de l'improvisation est indissociable d'un apprentissage musical généraliste - instrumental en particulier - dans toute sa continuité. Il est possible, en effet, de formuler des propositions d'improvisation, de définir des pistes didactiques, des progressions jalonnables pour des méthodologies adaptées à tous les apprenants, des débutants aux plus avancés. De tels programmes pourraient avantageusement s'articuler avec la formation de l'oreille, les connaissances technico-expressives, solfégiques et théoriques, ainsi qu'avec l'apprentissage de l'interprétation.

R. Vuataz, lui aussi, s'interroge sur le processus de création; tout être vivant devient créatif lorsqu'il combine cette énergie de l'ordre de la motivation, de la transformation, qu'il a reçue en lui, et les matériaux de l'environnement afin de produire de la nouveauté. Pour R. Vuataz, il y a évolution de ce processus selon deux axes, de l'expressivité d'une part, de la rationalité d'autre part. Cette conception évolutionniste conditionne alors l'approche pédagogique de l'improvisation musicale, et va servir de guide à l'enseignement.

Si l'enfant construit sa pensée, ses connaissances, selon des étapes propres à son développement, il a besoin également, pour cela, d'échanges avec le monde, et d'être stimulé par son environnement. L'approche de **P. Zurcher** est constructiviste (au sens de la psychologie cognitive). Par sa pensée, l'homme, à partir du donné extérieur (le monde sonore) construit la musique. L'enseignant est celui qui crée un environnement musical favorisant les acquisitions de l'enfant. Par le biais d'une activité dite "des chansons inventées". P. Zurcher est amené à observer la relation qui existe entre techniques et expression musicales. Il constate que celle-ci dépend de la construction de mécanismes qui lui sont nécessaires. Elle n'est donc pas un don inné; elle aussi se construit, en relation avec autrui. Elle est un acte social. En outre, il ne faut pas confondre expression et création; celle-ci étant la limitation de celle-là. En effet, l'expression résulte, dans le langage comme en musique, de processus de génération à partir de formes schématisées. La création suppose d'intégrer ces mécanismes pour les mettre au service d'un projet particulier; elle réclame déjà une maîtrise des techniques, mais aussi une certaine intégration sociale.

Le ton est donné; la créativité, en musique notamment, est un processus complexe, en mouvement, en construction, en évolution, reflet à la fois des individus et du monde, toujours en relation. L'éducation a donc quelque chose à faire dans ce domaine, davantage même que de simplement laisser surgir les dons de certains; l'enseignement est médiateur; il aide à la construction de savoirs par l'enfant.

Créativité, expression et structuration; entre rêve et nécessité

P.F. Coen insiste sur ce rôle d'animateur et de coordinateur du maître. Son expérience s'inscrit dans la classe d'école, dans une activité de création de chansons; elle montre bien comment les enfants, par une méthode de résolution de problèmes, construisent leurs savoirs, sous la houlette de l'enseignant. Où l'on retrouve à la fois l'idée de construction des connaissances par l'apprenant et l'idée que la créativité, ancrée dans l'individu, doit aussi se plier aux contraintes établies. "Une création ouverte, libre certes, mais pas sans l'admission de sérieuses contraintes de réalisation. La création de chansons permet de balancer les deux axes de la structuration et de la libération tout en les justifiant. L'enfant comprend qu'il doit donner une forme à sa création s'il veut faire passer le fond".

Pour **S. Gabus**, l'enfant débutant en musique n'est pas complètement novice: il a déjà entendu de la musique, il a peut-être déjà une pratique du chant; en tout cas, sons et rythmes existent depuis longtemps sous diverses formes dans sa vie. Les premiers apprentissages doivent reposer sur ces acquis; l'enfant doit d'abord prendre conscience de ce bagage intérieur avant d'aller plus loin. Expression de soi, motivation, relation harmonieuse avec l'adulte sont nécessaires pour les débuts en musique, avant un apprentissage systématique.

C'est **E. Meyer** qui situe l'enseignement de la musique à l'école entre le rêve et la nécessité, entre la découverte du plaisir des sensations auditives, de l'expression, et un apprentissage de savoir-faire, voire de savoirs précis liés au langage musical. Pour l'enseignant généraliste qu'elle côtoie dans son travail d'animatrice, ce mouvement de va-et-vient de la créativité à la maîtrise de techniques est souvent difficile à gérer; comment passer d'un pôle à l'autre, jusqu'où laisser les élèves s'exprimer? En guise de conclusion, E. Meyer propose quelques suggestions dans le cadre de la nouvelle méthodologie vaudoise.

L'improvisation au service de l'apprentissage du piano: la présentation de **A.-S. Casagrande** illustre également ce mouvement oscillatoire entre expression et aspects structurants de l'apprentissage. Plus même, A.-S. Casagrande estime, comme son maître E. Jaques-Dalcroze, que l'improvisation, l'expression personnelle qu'elle occasionne, vont constituer des bénéfices sensibles pour l'interprétation de toute musique, pour la maîtrise de la musique des autres.

Il appartient au lecteur de découvrir chacun de ces articles et d'en apprécier l'originalité et la spécificité; tous ensemble, ils ne sauraient - leurs auteurs n'en ont d'ailleurs pas la prétention - traiter de manière exhaustive le thème de la créativité dans les débuts en musique. Ainsi peut-on déplorer que rien - ou peu - n'a été écrit dans ces pages sur la créativité en relation avec l'interprétation musicale; si l'on croit - et cet avis devrait être largement partagé par les auteurs du Cahier - que l'interprétation appartient aux premières leçons de musique, que l'élève a déjà quelque chose à exprimer avant de maîtriser parfaitement son instrument ou sa voix, alors ce thème aurait pu en effet occuper une place de choix dans ce document. Tant pis. Et s'il reste une part de mystère, d'insaisissable, à la créativité en musique, c'est tant mieux. Mais de cela, **R. Stock**, dans son introduction, nous en dit plus long.

EN GUISE D'INTRODUCTION ...
LA CRÉATIVITÉ DANS L'ÉDUCATION MUSICALE

Rodney STOCK

Il y a une difficulté inhérente à cerner, c'est-à-dire à définir pour soi-même, les notions abstraites. Certes la religion contourne le problème en ce qui concerne l'Eternité en substituant la croyance au désir de saisir concrètement ce qui, en fait, dépasse l'entendement. Car voilà ce que l'esprit de l'homme se complaît à faire: saisir un exemple concret pour y reconnaître une qualité abstraite. Ainsi en est-il pour la beauté: nous nous accordons assez facilement pour dire ce qui est beau, mais ce n'est pas à partir d'une définition préalable de la beauté.

Dans la Grèce antique, l'instruction musicale venait en aide pour résoudre ce problème. La musique, disaient les Anciens, prépare l'esprit à comprendre des notions comme le Beau et le Bien, que l'on ne saurait communiquer par la parole qui, elle, devrait recourir à des exemples concrets. Or ces supports concrets, s'ils permettaient de constater ce qui était beau - tout comme le font les arts plastiques, dramatique ou littéraire - ne suffisaient pas pour inculquer la notion de beauté.

Des considérations analogues valent pour la créativité. Aussi essentielle pour l'épanouissement musical (dans le cas qui nous occupe) que le sont les vitamines pour le développement et l'équilibre physiques, elle est du reste tout aussi invisible et autrement plus insaisissable. Ici aussi, nous pouvons certes la reconnaître dès qu'elle se manifeste, mais cela ne suffit pas pour l'inculquer, la transmettre, car l'éducation n'est-elle pas justement ce domaine de la vie où savoir a posteriori équivaut à ne pas savoir car, grammaticalement, il s'agit de *n'avoir pas su.*

La grammaire offrirait-elle donc une clef de l'énigme? Car cette clef, on en a besoin si l'on admet que la créativité entre effectivement dans l'éducation (souvent en remplacement de la répétitivité) et que par conséquent il faut pouvoir la déceler, la développer, voire l'inculquer. Or, si certains estiment pouvoir manifester de l'originalité dans leur apparence, il convient de la distinguer de la créativité qui, elle, a besoin d'un mode d'expression. Dans l'expression artistique, le cas échéant, elle peut être évidente; mais le mode d'expression le plus répandu, à la portée de tous, est la parole.

Après les premiers balbutiements purement imitatifs ou exploratoires du petit enfant, la prise de parole est de plus en plus une manifestation de créativité. Chacun développe, en combinant les divers modèles à sa portée, sa propre grammaire, permettant d'assembler les éléments de son vocabulaire dans une infinité d'expressions toujours nouvelles. Mais si une comparaison permanente avec le langage environnant contribue à l'évolution d'un style, ce langage peut aussi, selon les personnalités, exercer une pression qui va jusqu'à étouffer l'aspect créatif de l'expression. La créativité serait-elle donc fonction de la personnalité, ou est-ce l'inverse? De plus, l'observation de la créativité est souvent compliquée par le chevauchement avec l'idée d'originalité.

Mais, hormis l'enseignement de la grammaire, qui ne doit pas être ressentie comme un carcan, comment favoriser le développement de la créativité dans le domaine linguistique? Le double objectif ne peut être que de développer parallèlement la facilité d'expression et l'appréciation de son utilisation. D'une part, on peut étudier des langues étrangères et la philologie, construisant ainsi une connaissance toujours plus précise des mots et des relations entre eux. D'autre part, l'étude des littératures devenant ainsi accessibles permettra d'échafauder un cadre esthétique pour leur utilisation. Deux phrases, mais pourtant tout un programme!

Il va de soi que l'on ne va pas transférer sans autre la pédagogie d'une "branche" à une autre, du domaine linguistique à celui de la musique. Du reste, une partie des malheurs de l'éducation musicale provient du morcellement des connaissances - et partant des programmes scolaires - en "branches". Si ce morcellement a permis par le passé la spécialisation dont le besoin s'était fait sentir, il a aussi permis par la suite de redécouvrir l'interdisciplinarité qui vise de plus près l'esprit large et souple qu'exige la vie à l'approche du troisième millénaire. Mais comme branche désormais isolée, la musique reste plus vulnérable - dans son horaire et parfois dans la qualité de son enseignement - que les matières groupées comme le sont par exemple les sciences ou l'histoire et la géographie. Toutefois, le schéma d'apprentissage reste le même, du moins dans ses grandes lignes.

Dans le meilleur des cas, que l'on espère pas trop atypique, le petit enfant commence par entendre des chants, qu'il apprend à reconnaître et à reproduire, des ponts sont jetés depuis l'îlot de culture musicale ainsi établi vers d'autres musiques, d'autres façons de les interpréter, de s'exprimer, de s'y intéresser. C'est lors de la création de cet îlot et des ponts destinés à l'élargir que l'on cherche à favoriser l'épanouissement de la créativité.

Car on ne saurait guère, en fin de compte, s'écarter de Jean Piaget lorsqu'il affirme que "L'éducation artistique doit être, avant tout, l'éducation de cette spontanéité esthétique et de cette capacité de création dont le jeune enfant manifeste déjà la présence".[1] *Guère* s'écarter? On peut certes se demander si le terme "artistique" est ici indispensable.

---

1 Piaget, J. *L'éducation artistique et la psychologie de l'enfant.* In: Art et éducation. Paris, Unesco, 1954.

LA CRÉATIVITÉ DANS L'APPRENTISSAGE DE L'IMPROVISATION MUSICALE

François NICOD

A première vue, même ainsi formulée, la problématique induite par le titre ne dissipe pas une impression de pléonasme, puisque l'improvisation incarne, par définition, la créativité dans son expression la plus spontanément concrétisée. Néanmoins, s'intégrant à un bref tour d'horizon des implications de la créativité dans diverses activités musico-pédagogiques, le propos garde sa pleine justification pour plusieurs raisons:

- l'approche analytique des processus d'apprentissage de l'improvisation devrait nous renseigner davantage sur les *mécanismes de base de la créativité musicale*, d'autant qu'il ne sera pas seulement ici question d'inspiration, d'irruption ou d'émergence des idées, mais de leur *sélection* immédiate et, en particulier (ce qui n'est pas évident) dans le jeu instrumental, de leur *réalisation* instantanée; comment se développe cette créativité, comment peut-on la déclencher, la stimuler, la perfectionner? Autant d'interrogations inséparables de préoccupations d'ordre éthique, d'implications affectives et esthétiques, d'approfondissements des finalités ... A l'heure où la créativité apparaît souvent, à l'instar du plaisir de l'expression (qu'on pourrait d'ailleurs résumer à la sensation de créativité personnelle exaltée par sa socialisation) comme une "tarte à la crème" du nouveau jargon pédagogique, la capacité d'improviser risque d'être perçue exclusivement dans sa fonctionnalité. Au mieux, elle ne s'identifie alors qu'à une démarche d'appropriation qui *asseoit le savoir en le faisant sien,* qui sanctionne l'acquisition profonde en la révélant (*réaliser* = comprendre); au pire, on l'assimile à l'entraînement "à vide" d'une espèce de "muscle de l'imagination", détaché d'exigences expressives voire de satisfactions ludiques minimales...

- en outre, l'improvisation musicale n'est pas qu'un outil au service de l'interprétation classique (développement de l'imaginaire sonore-culturel pour obtenir un jeu inspiré) et de la composition (source d'idées, échantillonnage et expérimentation du potentiel musical); comme elle ne se réduit pas davantage à un exercice de style *vieux jeu*, ni à quelque exhibition futile dans des joutes grotesques. S'il y a lieu d'y trouver intérêt, c'est d'abord parce que l'impro existe comme mode d'expression à part entière, qui aspire à bien d'autres émotions que l'épate, et

qu'elle est constitutive d'une bonne partie de la culture musicale vivante, en ses divers langages folkloriques, jazzistiques, de rock comme de musique *ancienne* (accompagnement pré-baroque, ornementation, basses chiffrées et récitatifs baroques, préludes d'organistes, cadences de concertistes classiques, etc.) aussi bien que de musique actuelle (recherches contemporaines, concept moderne d'*oeuvre ouverte*) ...

- De ce point de vue, on observera par ailleurs que l'improvisation se manifeste rarement de manière "totale" (impro libre), dans la mesure où elle respecte généralement des structures pré-établies (notamment à cause des impératifs du cadre collectif) et reste à plus forte raison tributaire des règles d'un style. Dans son acception la plus large, le terme *musique d'improvisation* recouvre également des traditions orales relevant davantage de la mémoire culturelle et de la connaissance que de l'inventivité proprement dite. En ce sens, le développement d'un accompagnement rythmique, l'harmonisation spontanée d'une mélodie ou la réalisation instantanée d'un chiffrage d'accords, par exemple, représentent déjà un premier niveau d'improvisation. Au delà, on introduira la notion de *proposition d'improvisation,* définie comme ensemble limité de données musicales, telles qu'un scénario, une ambiance, un graphe ou un motif rythmique, un réservoir de notes, un ostinato, une marche harmonique, une basse obligée, un thème à varier, une grille d'accords, etc. Sans être aussi précis que des oeuvres écrites, ces *modèles* peuvent donner lieu à des réalisations du même ordre de qualité, et contenir suffisamment d'informations pour être, à leur manière, résumés et notés, répertoriés et classés. On doit d'ailleurs garder à l'esprit que même la plus géniale des partitions demeure en ce sens une *semi-création*, un projet musical partiel, étant entendu qu'aucun paramètre n'en est précisé totalement, et qu'il reste de toute façon, pour l'espace créatif des musiciens, un *non-dit* chargé d'histoire, avec sa marge d'interprétation.

- Similairement, l'expression usitée (nullement dévalorisante finalement) de *semi-improvisation* induit d'autant celle de *semi-créativité* que le contexte musical et stylistique conditionne fortement le développement des idées. Le concept d'*engendrement fonctionnel*, introduit par Boulez[1] comme principe sériel et repris par Pierre Zurcher[2] pour désigner, au-delà, la *manifestation de la compétence musicale*, ainsi que l'observation, dans chaque style, d'une certaine interdépendance des paramètres compositionnels, renvoient effectivement à la question: qu'est-ce qui est créé? Car il ne s'agit pas que d'une dénégation évidente de la *génération spontanée* dans la culture, mais d'une propriété particulièrement

---

1 in *"Penser la Musique Aujourd'hui"* (Coll. Tel-Gallimard, Ed. Denoël/Gonthier 1963)

2 dans son article *"Pour en finir avec la créativité"* (La Chaux-de-Fonds 1992)

déterminante de l'art musical. A plus forte raison, l'improvisation, étant donné que sa nature d'immédiateté réduit les possibilités de sélection de l'imagination, peut paraître nous exposer encore davantage que la composition au conventionnel, aux clichés, à l'indigence formelle. Quoi qu'on en pense, reste un aspect tautologique à de tels griefs: si l'on ne reconnaît *a priori* le statut de *création* authentique qu'aux chefs d'oeuvre écrits, et que l'on ne juge l'improvisation que selon leurs critères de valeur, il ne faut pas s'étonner de son apparence inachevée, ni du manque de créativité des productions communes et, *a fortiori,* élémentaires! Réciproquement, de par les limites de la figuration musicale et de notre système d'écriture en particulier (qui a occulté toute une gamme de possibilités expressives, de nuances d'intonation et de timbre, de subtilités modales et rythmiques), la composition peut sembler autrement tributaire du conformisme et des stéréotypes; mais il serait sans doute aussi stérile de s'en tenir là.

A cette *semi-créativité* enfin répond comme en écho le *semi-autodidactisme* de l'improvisateur. Certes, aucun apprentissage musical ne saurait se réduire à l'apport pédagogique; les connaissances peuvent s'acquérir par des cours, mais déjà par acculturation et en fonction du contexte social (éducatif-familial ou autre), par l'écoute personnelle et par la lecture (de commentaires ou d'explications autant que de partitions), par le contact avec d'autres musiciens (exemples vivants ou conseils pratiques), voire par méthode audio-visuelle[3]. Les proportions de ces différents apports peuvent varier selon les circonstances et les facteurs individuels, le style abordé ou le niveau atteint comme le type de pratique musicale. Cependant, la part d'appropriation personnelle apparaît si évidente pour l'improvisation, qu'on a longtemps douté de l'utilité d'un enseignement en la matière, et que l'on s'en remet parfois encore au "don naturel" ... quand ce n'est pas à la science infuse! Justifiée ou non, il y a aussi la crainte que l'influence du prof n'étouffe les personnalités, et que la didactique n'érode le plaisir de découvrir par soi-même. Il n'en demeure pas moins que l'improvisation se trouve au carrefour des aspects créatifs de diverses disciplines musico-pédagogiques, qu'elle est particulièrement valorisée par les méthodologies dites "actives" et qu'elle nous renvoie directement à la créativité de l'enseignant.

[3] Par exemple, sous le titre *"A New Approach to Jazz Improvisation"*, l'Américain Jamey Aebersold a édité une collection didactique de disques-partitions, enregistrant avec des musiciens chevronnés divers accompagnements de section rythmique permettant au "profane" de développer l'improvisation solo dans son contexte stylistique.

Des langages appropriés

Quelques précautions ne sont pas superflues lorsqu'on aborde un domaine pédagogique où les expériences sont encore bien minoritaires et partielles. Les considérations qui vont suivre ne sauraient donc justifier la moindre prétention à une pratique d'enseignement exemplaire; d'autant qu'indépendamment de conditions comme la durée et la fréquence des cours, il peut y avoir toutes sortes de décalages du discours à la réalité: des professions de foi communes peuvent donner lieu à des applications sans grands rapports, tout comme on peut diverger théoriquement alors qu'on fait à peu près la même chose ... Pour des raisons similaires, on ne s'attardera guère ici sur les aspects psycho-pédagogiques évidents - attitude du maître, valorisation de l'élève, capacité de transmettre l'enthousiasme, de mettre en confiance - si ce n'est pour souligner que ces facteurs sont encore plus décisifs dans l'enseignement de l'improvisation. On y est forcément davantage animateur que professeur, on doit évidemment accorder plus d'initiatives à l'"apprenti", mieux le laisser faire ses expériences, découvrir ou révéler ses erreurs liées au contexte. Mais venons-en à d'autres généralités.

Dans de notoires spécialisations stylistiques, l'enseignement de l'improvisation n'est envisagé qu'au niveau des perfectionnements, et implique que l'élève ait acquis préalablement tout un bagage technique et théorique (ce qui pose néanmoins des problèmes quant à l'assimilation de ces connaissances dans la pratique; le décalage entre la conscience des exigences, voire les idéaux d'expression, et les possibilités concrètes de les réaliser spontanément, loin d'être toujours un moteur, devient souvent facteur de blocage). A l'autre pôle, au niveau débutant, passés quelques rudiments d'impro intégrés à la première initiation musicale, on abandonne ordinairement l'initiative de leurs développements (valorisés ou non) aux "autodidactes", c'est-à-dire aux rares néophytes qui se sont suffisamment pris à ce jeu pour le cultiver par eux-mêmes, en assimilant à leur manière les apports extérieurs. Entre ces deux extrêmes, où seule une minorité est bénéficiaire, l'enseignement instrumental ne propose guère de continuité, invoquant d'autres priorités.

Or, dans le souci d'une éducation musicale réellement généraliste ("tronc commun") et à la portée de chacun, il y aurait matière à l'élaboration d'une offre pédagogique alternative, où la progression en improvisation (et en réalisations instrumentales de chansons, qui constituent en quelque sorte le "chaînon manquant" entre création et exécution) s'articule avec les acquisitions techniques, solfégiques, théoriques et d'interprétation. Car, d'une part, il est possible de définir des étapes, de repérer des jalons, de dessiner des voies balisées pour tous, des chemins communément praticables qui conduisent, "en pente douce" ou par paliers successifs, des jeux d'improvisation les plus abordables aux plus exigeants; et d'autre part, ladite progression permettrait d'établir des relations fécondes avec le développement de la technique et de l'expression, de la lecture et des connaissances théoriques, ainsi qu'avec la maîtrise du premier répertoire sur partitions.

L'expression verbale étant aussi une "semi-création" sonore spontanée, on est d'emblée tenté d'établir, surtout en considérant l'enfant débutant, une analogie entre l'acquisition de la langue maternelle et l'apprentissage de l'improvisation dans un langage musical familier. On pourrait certes objecter que ce dernier processus, compte tenu des complications qu'entraîne le *médium* instrument, relève moins de l'acculturation que de l'éducation (même en admettant que la seconde s'adosse à la première). Néanmoins, il ne s'agit pas tant à ce niveau d'ignorer les implications de la technique instrumentale, que d'envisager au contraire celle-ci plus organiquement liée aux modes d'expression. La conception conventionnelle, instituant l'acquisition préalable d'un réservoir abstrait de moyens, résulte plutôt de l'interprétation caricaturale d'un moment historique (l'exécutant dissocié du créateur). Sans sous-estimer nos incidents de parcours culturels et personnels - il faudra bien y revenir - on relèvera déjà que les dysfonctionnements engendrés plaident justement en faveur de la réintégration de l'improvisation dans l'initiation instrumentale.

On se risquera donc à parler de syntaxes et vocabulaires musicaux, mais pour autant:

- qu'on les rattache chaque fois à un style défini: nous voilà, à l'ère de l'enregistrement, en mesure et désireux d'accéder à des répertoires plus divers que jamais, allant de la Renaissance au XXè Siècle, des musiques *ethniques* au jazz actuel. Aucune pédagogie se voulant généraliste ne peut désormais esquiver cette réalité de "pluri-linguisme musical" où l'intérêt d'établir des correspondances, d'opérer des rapprochements, ne saurait faire abstraction des spécificités de chaque idiome;

- que l'on ne réduise pas les "grammaires musicales" au linéaire mélodico-rythmique, et qu'on prenne autant en compte toutes les simultanéités sonores ainsi que l'ensemble des paramètres expressifs et situationnels d'une musique;

- qu'on aspire, comme le réclame Léonard Bernstein[4], à dépasser les signaux élémentaires et les significations premières, les codes triviaux ou seulement *prosaïques:* ainsi, dans la civilisation occidentale remontant à l'Antiquité, le *lyrisme* a des origines poétiques et musicales confondues; à travers lui s'est prolongé en quelque sorte le long "compagnonnage" initial des *symboliques* vocales de la parole et du chant.

Cela précisé, on trouve de nombreuses similitudes dans l'appropriation des langues parlées et des langages musicaux: implications de l'affectivité, de la mémoire et de l'intelligence, progression par imitation, association et transformation, interventions de l'acculturation, de la socialisation et de l'éducation. On reconnaît les processus cognitifs,

---

[4] dans *"La Question Sans Réponse"* (en français chez Robert Laffont, Paris 1982), Bernstein insiste, à propos des analogies entre musiques et langages, sur la qualité "métaphorique" de la "sémantique musicale"

évolutifs et fonctionnels, par lesquels l'"individu en formation" perfectionne graduellement la prise de conscience de son environnement, des autres et de lui-même, notamment de certaines significations sonores et de sa propre capacité à les reproduire (en même temps qu'il explore sa production vocale tout en sélectionnant "ce qui répond"). Ainsi en est-il de tout progrès de la connaissance: alors que le tour d'horizon s'élargit, la vision se focalise par moments, scrutant davantage tel secteur, découvrant des détails ignorés, dégageant de nouvelles relations et captant des sens cachés, auxquels s'associeront des dénominations, puis des formulations. On retiendra ici qu'il y a parallèlement *extension du champ d'investigation et approfondissement de certaines zones (ou couches, dimensions transversales) de ce champ* (fût-ce au détriment d'autres perceptions, en abandonnant d'anciennes fouilles).

Un "développement harmonieux" de la pratique comme de la conscience musicale individuelle ne peut que s'inspirer de ce processus "par les deux bouts". Apprendre dès le début à mieux *faire de la musique* réclame l'introduction de propositions d'improvisation parallèles, qui permettent de progresser tant:

- *du global au précis,* en partant de canevas, de climats, d'objets sonores et graphes de plus en plus définis, raffinés et structurés ...

- ... *que du limité vers l'illimité,* en développant des "réservoirs de notes", des combinaisons rythmiques et polyphoniques de plus en plus variées et complexes.

L'initiation à l'impro dans ses oeuvres

Dans la double approche susmentionnée, le "pluri-linguisme" musical évoqué plus haut, outre son attrait intrinsèque, peut nous être d'un précieux secours. Même avec un instrument aussi "ciblé" que le piano, on dispose ainsi à tous les niveaux de différentes propositions d'improvisation (et/ou de composition) pouvant s'inscrire à divers degrés:

- soit dans l'univers *amodal* (sans notes déterminées), voire intratonal, explorant autant la "harpe" du piano (jeu dans les cordes, sur la table d'harmonie etc.) que les ressources du clavier, avec ou sans pédales (*clusters,* glissandi, nappes sonores, pointillismes etc.); comme approche, cette démarche aussi *constructiviste*[5] que sensitive, s'articule favorablement, dans l'initiation pianistique, non seulement avec la découverte de l'instrument et la vérification-consolidation des bases pré-solfégiques (imaginaire sonore, sens de la relativité des hauteurs, durées et intensités) mais encore avec certains fondements techniques (position corporelle, tenue manuelle, détente et toucher, mobilité et indépendance des

[5] en allusion notamment à la *'Théorie de l'Art Moderne'* de Paul Klee (en français chez Denoël-Gonthier, Genève), ainsi qu'au *'Traité des Objets Musicaux'* de Pierre Schaeffer (au Seuil, Paris 1966)

mains) comme avec l'interprétation d'un premier répertoire sur partitions graphiques[6]. Elle peut en outre se poursuivre jusqu'à un niveau avancé, associée à des acquisitions notamment rythmiques ou techniques plus poussées (coordinations subtiles, trilles ou autres artifices de sons continus etc.).

- soit dans le *tonalisme* au sens large (comprenant, au-delà des définitions restrictives, tout style musical préservant des attractions tonales, quelles que soient les règles qui les régissent, les structures cadencielles ou autres qui les sous-tendent), en explorant ici les diverses possibilités modales et polyphoniques jusqu'aux confins (atonalisme dodécaphonique) du chromatisme. La notion de *réservoir de notes,* terme emprunté à la musique contemporaine, peut déjà s'associer à des acquisitions élémentaires (premiers sauts avec repères des touches noires et "nomenclature du clavier", première articulation *legato* avec positions d'"empreintes" où les cinq doigts sont disposés sur degrés conjoints, premières dissociations motrices avec parallélismes divers[7] et mouvements contraires, pose et enchaînement d'accords avec perfectionnement de l'indépendance des doigts et des mains, passage du pouce avec extensions mélodiques).

C'est en somme le principe de toute méthodologie d'initiation instrumentale - mettre en relations divers fondements techniques, solfégiques et théoriques, et des archétypes stylistiques (unité tonale des pentacordes, pentatonismes et gammes, jeux de tierces ou de quartes, mouvements obliques ou directs comme les *"quintes" de chasse*, accords classés et motifs d'accompagnement type *basses d'Alberti* ou rythmes de danses ...) liés au répertoire pour débutants (polyphonies élémentaires, premiers menuets et laendlers, valses et marches ...) - qu'il s'agit d'étendre, non seulement à des propositions d'impro, mais encore à des réalisations sur chansons de modes divers (reconstitution et transpositions "d'oreille" au clavier, adjonction d'une seconde voix et d'accompagnements en "bourdons", quintes, accords simples, motifs usuels binaires ou ternaires). Aux stades suivants, on développera ces "réservoirs de notes" - au sens propre *(gammes d'impro,* contenus harmoniques) comme au sens large (formules rythmiques et d'accompagnement) - dans des improvisations et compositions sur motifs (ostinati modaux, *patterns* cadenciels) puis marches harmoniques, *riffs* ou lignes de basse, thèmes et grilles d'accords (en divers styles traditionnels, de jazz et de rock), impliquant des perfectionnements techniques (arpèges et vélocité, *doubles notes* et jeux polyphoniques) ainsi que des concepts théoriques (fonctions tonales et accords de remplacement, chiffrages divers, systèmes harmoniques en triades, tétrades et compléments, connaissance des

---

6 perspective adoptée entre autres par le compositeur hongrois György Kurtag, dans sa méthode pour piano intitulée *"Jeux"* (Edition Music, Budapest 1979)

7 Anne-Sophie Casagrande a raison de souligner à ce propos que déjà avec les mains ensemble "à l'octave", vu la disposition symétrique de leurs doigts respectifs, on rencontre un premier niveau de dissociation; d'ailleurs, même sur la plupart des instruments non polyphoniques, on est d'emblée confronté à de telles dissociations "élémentaires" (archet et travail de la main gauche aux cordes, doigté et gestion du souffle aux vents).

modes etc.), toujours en relation avec des pratiques sur chansons (mélodie accompagnée, enrichissement de la basse, harmonisation de la mains droite, broderies, contrechants et variations) comme avec l'interprétation des oeuvres baroques, classiques, romantiques et modernes.

Même à l'intérieur du tonalisme élargi, c'est précisément la diversité des modèles disponibles qui permet d'assimiler progressivement les inégales contraintes stylistiques révélant différentes notions de consonance et dissonance, différentes conceptions des fonctions tonales et usages harmoniques, conditionnant ou dépendant de différents procédés rythmiques, dans la mesure constante ou non, impliquant telle carrure[8], telle ordonnance cyclique ou tel autre découpage du discours musical. L'hétérogénéité du monde tonal, qu'on connaît déjà dans l'évolution de la musique occidentale, permet de choisir ce qu'il est aisé d'intégrer en premier, sans être obnubilé par la chronologie historique, ou en attendant d'être à même de l'apprécier.

La pluralité des modèles est en même temps un stimulant à la liberté d'expression, à la créativité; ce qui ne doit pas pour autant diluer les spécificités qui font la richesse de chaque langage stylistique. L'anathème de la *faute* est simplement resitué dans son contexte, dans le cadre d'un jeu parmi d'autres; de même que les règles (le défi de "faire avec" ...) du football sont bien distinctes de celles du handball ou du basket! En fait, il y a deux catégories de fautes possibles dans l'improvisation musicale: d'une part, celles qui relèvent du "non voulu", que l'on doit plutôt aider à prévenir, camoufler et récupérer; d'autre part, celles qui relèvent du "non perçu", dont le prof doit faire prendre conscience. Cela n'a rien à voir avec une adjonction moraliste: éviter une "erreur" n'a d'intérêt qu'en ressentant l'attrait du "juste". Par exemple, introduire une sensible au milieu de *quintes de chasse* ne bouleverse pas des lois tonales datées (le jeu en tierces se pratiquait à la même époque); cela nous prive simplement de ce qui fait le charme propre aux sonneries de cor (combinant dans la "gamme majeure" deux voix d'instruments qui ne disposent que des harmoniques naturelles) et tout ce qu'évoque cet archétype comme références culturelles prestigieuses (Haydn, Beethoven, Schubert ...) ou plus humblement bucoliques (le Tyrol, la Bavière, "notre" Liauba ...)

En outre, il va de soi que le traitement des hauteurs, même coordonné à celui des durées, n'est pas seul en cause. Au niveau élémentaire, il peut être prioritaire de tabler sur la poésie de l'instrument et la consistance de la sonorité, la variété des couleurs et des dynamiques, à prendre intégralement en compte dans la "formation de l'oreille". Là réside ce qu'on peut faire de mieux avant de disposer de moyens techniques (et théoriques) complémentaires (vélocité, polyphonie). De plus, à tous les niveaux, la qualité sonore et la sensibilité d'écoute contribuent grandement à ce qu'on trouve *la suite dans les idées* ... D'autant que l'attention prêtée aux paramètres non solfégiquement notables

[8] Par exemple, dans ses premiers *"Microcosmos"*, Bartok recourt régulièrement à une carrure de trois mesures.

est indissociable des archétypes stylistiques. D'une part, elle intervient naturellement dans une formation subtile du sens rythmique, où le timbre et l'intensité sont parties prenantes du dynamisme et de l'expressivité typique de chaque danse, de toute manière de vivre le temps. Et il y a plusieurs façons d'interpréter la fluidité rythmique comme une détente, ou la syncope comme un déséquilibre excitant, une "dissonance du rythme", ainsi que la qualifie Stockhausen[9]. Par ailleurs, selon le style et le contexte, un crescendo peut soit n'avoir guère d'incidence sur le tempo, soit s'associer à une accélération, soit plutôt correspondre à un ralentissement qui élargit l'espace du son. D'autre part, faut-il rappeler l'importance de la palette expressive dans tout perfectionnement du sens tonal? "Faire chanter l'instrument", par exemple, implique de disposer d'une sonorité présente même dans la douceur, de ménager les respirations, d'épouser le phrasé lyrique avec ses inflexions et ses points d'attraction, ses appuis et ses "syllabes féminines", ainsi que de mettre en valeur la dialectique mélodique des questions-réponses, des effets d'écho ou d'insistance, sans parler du dosage des plans polyphoniques. Mais surtout, dans la relativité d'un système harmonique, *la consonance est une nuance:* il s'agit de mettre en évidence les tensions dissonantes, de rendre "sensibles" les sensibles, "dominantes" les dominantes, et apaisantes les résolutions. Ce qui n'empêche que l'accord puisse avoir, selon le moment ou l'esthétique, d'autres fonctions ou d'autres effets.

A suivre...

La première qualité requise d'une proposition d'improvisation est évidemment qu'elle soit motivante. Il s'agit avant tout de développer ou préserver un goût du jeu - si ce n'est du risque! Or ici, l'enjeu ne saurait se résumer au "gagné-perdu", il réclame d'accéder au plaisir de l'exigence (comme à l'exigence du plaisir), au perfectionnisme de l'imaginaire. Etant donné les aspects subjectifs du goût, le prof d'impro doit d'abord disposer d'un éventail large et varié, d'une panoplie d'idées, entre lesquelles l'élève retiendra celles qui lui semblent les plus savoureuses, attirantes pour son appropriation, passionnantes à approfondir. En même temps, ces propositions doivent paraître assez rassurantes, adaptées aux "moyens du bord", tout en recelant une dynamique de dépassement, permettant, suscitant la progression.

Par définition, une proposition d'improvisation se veut suggestive. Au-delà des données proprement dites, qui se résument souvent à quelques indications tenant sur moins d'une ligne, il y a toujours un contenu implicite lié aux possibilités stylistiques ou au savoir(-faire) individuel. Partant de là, on peut indiquer une direction, provoquer un déclic (... "et si tu choisissais, plutôt que de simplement monter-descendre sur le *réservoir,* un point de départ différent, des notes répétées, des longues et des brèves, des sauts ..."), et

---

9 Karlheinz Stockhausen, dans ses entretiens avec Jonathan Cott (en français chez Lattès, 1979), observe à propos de la tradition occidentale, *" ...qu'il existe le même rapport entre la syncope et la résolution rythmique de cette syncope, qu'entre la dissonance et la résolution harmonique de cette dissonance"* et relève notamment chez Mozart *"un rapport précis, de type contrapuntique* (au sens d'opposition) *entre les cadences rythmiques et harmoniques ..."*

montrer des amorces de développements possibles (... "et si tu utilisais telle division ou formule rythmiques, tel type de *doubles notes,* tels renversements des accords"). Il ne faut pas hésiter à beaucoup jouer devant l'élève, ne serait-ce qu'à cause des limites de la formulation verbale, même dans un cadre strictement tonal; mais bien d'autres pistes peuvent encore être désignées.

Prenons l'exemple de l'improvisation modale sur ostinato, qui constitue souvent un préalable, une transition vers l'impro plus proprement harmonique. A partir d'un motif répétitif non strictement cadenciel[10] - basé soit en deça (sur certains intervalles), soit au-delà (sur certains agrégats) des accords classés (fondés sur la superposition de tierces) - on se trouve moins soumis à des fonctions tonales ou à des rencontres contrapuntiques imposées, et on dispose donc d'une plus grande liberté de mouvements mélodiques pour improviser dans le réservoir de notes. Celui-ci peut être un mode diatonique (dorien, lydien etc.) ou plus exotique (pentatonique, tzigane, etc.), ou différemment indicatif d'une musique traditionnelle (la "gamme blues", qui constitue davantage une échelle pratique, à compléter) ou moderne (le chromatisme, la gamme par tons entiers, le mode "diminué" etc.).

Au piano, c'est généralement la main gauche qui assure l'ostinato. Il s'agit d'abord de lui accorder le plus grand soin, mettant en valeur sa saveur inspiratrice, son dynamisme stimulant, bref sont caractère envoûtant qui justifie la répétition rituelle et réclame le complément d'une superstructure renouvelée. Le mode d'expression (c'est le cas de le dire!) se trouve ainsi entraîné dans le bain harmonico-rythmique des basses et médiums, ce qui favorise son appropriation et n'est pas sans évoquer, même en l'absence de partenaires, l'apprentissage d'une langue *par immersion.* Là-dessus, une fois intériorisés le mouvement et le climat, l'invention de la main droite expérimentera peu à peu les zones modales propices, les tensions et détentes correspondant au style. Le prof peut intervenir pour orienter cette recherche plutôt instinctive, et suggérer surtout de varier:

- le débit du discours musical, les respirations, la densité d'événements, les sons "filés" ou les constellations, les phrases plus ou moins longues ou plus ou moins rapides, le développement ou les ruptures;

- les possibilités (poly-)rythmiques et le *feeling* du rythme, types de danse, de *swing* ou de *rubato* par exemple;

- la diversité des sonorités, des nuances et des phrasés, la subtilité du toucher, le dosage des plans sonores et l'utilisation des pédales;

---

[10] C'est d'ailleurs généralement ce qui caractérise la virtualité d'un ostinato: les "esthétiques fondées sur la périodicité", courantes dans la musique universelle, s'appliquant par nature davantage aux développements modaux qu'aux processus de cadences, qui réclament plutôt de varier la marche harmonique, notamment en modulant.

- la tessiture, qui est aussi une possibilité, combinée au timbre, d'évoquer d'autres instruments;

- de même que la densité verticale, les intervalles, parallélismes, voix obliques et accords, isolés ou associés à la mélodie;

- certains objets sonores et l'ornementation, les tournures mélodiques et *moulures* typiques d'un style, ainsi que d'autres artifices de dépassement du piano, motifs créant l'illusion d'une mouvance dans l'attaque ("mordants" flamenco, effets de *blue notes* entre autres) ou dans l'entretien du son (impressions d'enflure obtenues par *tremolo,* trilles et itérations, recourant ou non à la pédale de résonance) etc.

Plus généralement, pour toute proposition d'impro, après une première appropriation du matériau donné, on aurait intérêt à distinguer clairement les phases de jeu de celles d'entraînement, en alternant les moments-*morceaux de musique* (silence initial, début signifiant, développement sans s'arrêter aux fautes, s'efforçant au contraire de les camoufler, si ce n'est de les récupérer, et fin clairement conclusive ou suspensive) et les moments de perfectionnement (reprise et améliorations des trouvailles, soin du détail comme de la ligne, travail des difficultés et extensions du matériau) afin de repartir mieux équipés pour de nouveaux voyages ... Une "division du travail" similaire s'avère d'ailleurs aussi bénéfique dans le jeu d'interprétation, où l'étude par passages organiques, l'inévitable fragmentation provisoire de l'oeuvre, ne doit pas nous dispenser de parfaire les enchaînements et la globalité de la forme, en entreprenant déjà des premiers "filages" au stade d'approximation. Car la poursuite d'un idéal expressif nécessite encore de ne pas se laisser déstabiliser par l'inexactitude involontaire, afin de ne pas rompre le charme et la communication, et, dans la musique d'ensemble, de pouvoir "s'accrocher" au groupe sans nuire au dialogue ni à l'expression des partenaires.

Enfin, une recommandation féconde, notamment pour les premières propositions d'improvisation, consiste à préconiser de nombreux jeux d'imitation (en écho ou en insistance), déjà parce que la maîtrise de l'improvisateur dépend effectivement de sa capacité - qui n'a rien d'immédiat à l'instrument - de reproduire des objets sonores identifiables. On retrouve ici le processus de prise de conscience d'un vocabulaire dans l'acquisition de la langue maternelle: d'une part, l'identité de *l'identique* renvoie à l'identité de *l'identifié;* d'autre part, il y a un aspect affectif dans la *reconnaissance.* L'apprentissage, ce n'est pas seulement pouvoir imiter des modèles extérieurs[11], c'est tout autant savoir s'imiter soi-même dans une production *mémorable.* Car la répétition est garante de la possibilité de conserver l'idée qui en est digne, de capitaliser l'acquis, de conquérir

[11] Dans diverses musiques de tradition orale, le disciple progresse (et acquiert son répertoire) essentiellement en jouant longuement avec le maître, qu'il accompagne pendant des années (cf. *"De bouche à Oreille", Cahier de musiques Traditionnelles No 1,* Ateliers d'Ethnomusicologie, Genève)

le hasard en retenant le meilleur de son inspiration pour en disposer à l'envi.

Par ailleurs, le procédé d'*imitation-transformation* est fondamental dans l'art musical, dont la perception est tellement tributaire de la mémoire. On le repère au niveau de la forme évidemment (reprises, constructions cycliques), mais également au plan micro-structurel du développement motivique (cellules thématiques, *leitmotivs,* séries) pouvant s'articuler avec l'opposition d'éléments (questions-réponses, contre-sujet, contraste) dans le discours musical. Et, comme on le sait, le mot *imitation* en musique ne signifie pas seulement *reproduction pure et simple,* mais encore *rappel subtilement altéré,* notamment par le changement de degré ou de mode, l'harmonisation ou la variation rythmique. On a bien sûr envie d'évoquer, entre autres, les combinaisons virtuoses de J.-S. Bach ou la 5ème symphonie de Beethoven; cependant, ce principe de cohésion, cette condition nécessaire de cohérence, se reconnaît déjà dans les chansons populaires et jusque dans les productions les plus modestes.

L'exercice de la liberté

Parler ici d'apprentissage de langages implique de valoriser la communication, si ce n'est avec un public, du moins avec des partenaires dans la musique d'ensemble. Accélérer l'acquisition de bases de styles, c'est déjà procurer dès que possible des moyens d'autonomie dans une pratique collective, et l'initiation à l'impro ne peut faire abstraction d'un milieu musical largement tonal. Bien sûr, un enseignant ne fournit pas qu'une technique, il est lui-même un agent de transmission de la "mémoire commune"; mais en donnant un accès plus complet à des patrimoines, il aide l'élève à s'inscrire dans une culture, il donne une première raison d'être, un ancrage et un débouché à l'étude.

Sous nos latitudes, entre autres avec un instrument comme le piano, la première perspective de la formation d'improvisateurs, c'est aujourd'hui le jazz. Certes celui-ci, même élargi aux dimensions d'un véritable continent musical incluant une bonne partie du blues et du rock, des musiques brésiliennes et afro-cubaines, de divers métissages et renouveaux stylistiques, appartient d'abord à la destinée d'un peuple. Mais qu'une véritable histoire d'amour se soit déclarée entre cet héritage et un bien plus vaste auditoire ne tient pas qu'à la sympathie pour une noble cause; il y a bien d'autres raisons socio-culturelles (le rappel de la danse, le développement de l'enregistrement, la quête d'identité musicale des Américains ...), ainsi que le goût profond de l'idiome jazzistique, dans ses aspects rythmiques (le swing, divers traitements du tempo ternaire ou binaire, de la syncope et du contretemps), mélodico-harmoniques (les *blue notes,* l'utilisation systématique des septièmes, etc.) ou de timbre (le son *jungle,* la sonorité personnalisée). Et pour les musiciens, l'adhésion au fond tient autant à l'établissement de structures permettant aussi bien l'expression individuelle que collective, et l'assimilation de nombreuses influences. La "recette du jazz" réside notamment dans une certaine distribution des rôles entre section d'accompagnement (elle-même constamment

revivifiée) et premiers plans solistiques, dont l'évolution a permis d'explorer de multiples possibilités d'improvisation.

Dans l'apprentissage de tels langages, il est indéniable que l'autodidactisme est particulièrement sollicité; mais encore une fois, tout dépend des niveaux où l'on se situe. Au plan instrumental, il reste exceptionnel que l'appropriation autonome s'inscrive simplement comme un prolongement actif de l'acculturation motivante, sans phase de transition d'ordre éducatif. Même dans les communautés afro-américaines où la pratique vivante du *gospel* des églises noires constitue une stimulation particulièrement favorable à un âge précoce, le privilège de disposer d'un instrument réclame généralement un minimum de leçons en guise de "mode d'emploi". En outre, l'initiation instrumentale sert aussi à vérifier, rectifier et compléter les bases acquises par l'écoute, le chant et la danse; elle joue donc un rôle fondamental de démocratisation, y compris au bénéfice des "moins doués en impro".

C'est aussi souvent à un stade instrumental plus avancé que l'on s'oriente vers l'improvisation ou que l'on éprouve le besoin de l'approfondir. Là, l'enseignant interviendra davantage "à la carte", selon la demande, qui dépend autant du style convoité que de l'âge, des connaissances acquises et des sensibilités personnelles. Certains élèves improvisateurs, "volant déjà de leurs propres ailes", ne recourent que ponctuellement à l'apport pédagogique, juste le temps de "recharger leurs batteries". Pour répondre à toutes les situations et sollicitations, les enseignants, de même que les (semi-)autodidactes, doivent disposer "d'outils de travail" divers, de publications variées. Il peut ne s'agir que de mise-à-disposition d'un répertoire standard pour le jeu collectif[12], avec quelques indications à la clé; mais le néophyte peut aussi avoir besoin d'ouvrages plus méthodiques, ou réclamer davantage un lexique, voire un traité[13].

Un prof, ça sert à dégager l'essentiel: oui, mais lequel, à quel stade et pour quel usage? Si la didactique peut être l'art de faire gagner du temps, encore faut-il admettre qu'aux premiers âges et niveaux, l'ordre idéal d'acquisition des connaissances correspond rarement à leur ordre synthétique d'importance, et encore moins à l'ordre chronologique d'apparition des archétypes stylistiques (ainsi, à tort ou à raison, le contrepoint palestrinien est couramment étudié au conservatoire après l'harmonie de choral). *A fortiori,* dans l'initiation au jazz, où les objectifs d'intégration culturelle sont prioritaires, la question du "par où commencer?" est plus directement liée aux implications pratiques.

---

12 Par exemple, le fameux *"Real Book"*, popularisé par les écoles américaines: bien des musiciens consultent ce recueil de mélodies à grilles (thèmes traditionnels ou extraits des *musicals* de Broadway, et compositions célèbres de grands jazzmen), servant de référence commune pour l'improvisation.

13 Tenant un peu de tout cela, on peut citer, parmi les publications francophones, *"La Partition Intérieure"* de Jacques Siron (Editions "Outre Mesure", Paris 1992), somme théorique impressionnante sur le jazz et l'improvisation, et *"La Musique Moderne"* de Patrice Galas et Pierre Cammas (à compte d'auteurs, Paris 1977), plus orientée sur la pratique pianistique et mentionnant de nombreuses figures de styles (y compris dans le domaine folklorique et la "musique de genre")

Quand l'élève peut dire "Tiens, ce que j'ai déjà si souvent réalisé, ça s'appelle comme ça, et ça peut s'exploiter ainsi ...", cela vaudra toujours mieux qu'un docte énoncé professoral de règles et concepts, qui ne tiendrait pas compte des acquis (d'autant plus grotesque si la théorie n'est pas unifiée!). Et lorsqu'on a affaire à un "autodidactisme mal parti", tout est dans la manière de faire l'économie d'une recherche autonome: un "raccourci d'apprentissage" n'a d'intérêt que pour permettre une nouvelle qualité d'expérience et d'appropriation.

Dans cet ordre d'idée, il n'est guère rentable d'aborder la pratique harmonique en commençant par dicter tels ou tels principes dogmatiques. La familiarisation d'oreille avec quelques accords courants, et l'initiation au chiffrage jazz-variétés dans des mélodies à grilles élémentaires, devraient précéder toute définition stricte des fonctions tonales ou régulation de la conduite des voix. Même dans la formation du pianiste improvisateur, appelé à être autant accompagnateur que soliste, les notions théoriques ne peuvent être assimilées que progressivement; c'est ce qui permettra au musicien expérimenté d'anticiper comme un bon lecteur sur l'information harmonique, afin de disposer instantanément d'une série de solutions de réalisation. On peut parler d'une "qualité d'automatisme", mais au service d'une conscience globale, restant disponible à toutes les stimulations musicales et prête à réagir aux perturbations imprévues.

Pour perfectionner cette capacité d'initiative et ces réflexes d'adaptation, pour obtenir au plus vite cette rapidité de pensée et d'échantillonnage, pour élargir ces vocabulaires et intégrer ces éléments syntaxiques dans la motricité instrumentale, suffit-il de jouer souvent? Sans doute pour les bienheureux ... Mais d'autres, soit moins doués, soit plus pressés d'atteindre un certain niveau, demandent un entraînement méthodique - fût-il utilisé sans enseignant - qui propose des stratégies productives, des systématisations. L'une de celles-ci, préconisée dans bien d'autres activités musicales, consiste à pratiquer de nombreuses transpositions. Cela contribue effectivement à la maîtrise des tonalités et des différentes zones de l'instrument. En outre, dans l'improvisation, cela permet d'enrichir un vocabulaire stylistique: certaines idées naissent plus facilement dans telle tonalité (déjà en fonction de la tessiture et surtout de la configuration de l'instrument), et la transposition systématique accroît les potentialités de chaque contexte tonal.

La plupart des systématisations opèrent sur de brefs *patterns.* Ce terme anglais, emprunté aux métiers du textile, s'avère particulièrement bienvenu en improvisation, puisqu'il évoque autant une petite trame (ouverte) qu'un motif (fini) à placer opportunément. Ainsi, un *pattern rythmique* peut être une cellule de base donnant lieu à de nombreuses variations, ou un *pattern pianistique* une cadence qui se présente dans divers renversements, etc. Reste que, comme d'autres "travaux pratiques" auxquels recourt la pédagogie musicale - l'exercice de contrepoint, l'étude d'exécution intrumentale - l'impro sur pattern se justifie comme préparation liée à la perspective d'une exigence créative, d'une intention expressive (ici indissociable du balancement

rythmique), d'une intégration à une culture vivante[14] et d'une implication dans un collectif. Répondant à ces conditions, l'entraînement sur des cadences type II-V-I ou des cycles de quintes en tétrades (qu'on rencontre dans de nombreux thèmes de jazz moderne), développe effectivement la richesse de l'accompagnement en accords et arpèges, et permet surtout de mettre en évidence des modes, des "gammes d'impro". Par ailleurs, synonyme d'*archétype,* le pattern peut aussi représenter une figure de style plus définie, une formule mélodique, voire un cliché qui a fait fortune: tel *plan* de guitare, tel *riff* de batterie. Cependant, même la maîtrise de stéréotypes n'est pas forcément incompatible avec la fantaisie du jazz, qui recourt abondamment à la citation.

L'entraînement individuel de l'impro peut également s'exercer systématiquement au niveau de la grille d'un thème. Une fois celui-ci mis en place avec un premier accompagnement harmonico-rythmique (lui-même à perfectionner dans son renouvellement), l'improvisation solistique sera explorée méthodiquement par deux approches complémentaires:

- l'une plus proprement mélodique (procédant davantage par degrés conjoints), dégageant de la mise en évidence de cadences ou autres enchaînements les modes et formules typiques;

- l'autre plus harmonique (procédant davantage par degrés disjoints), exploitant les arpèges et accords brisés à partir des différents renversements superposables à l'accompagnement.

Au piano, cette démarche rejoint le travail plus classique de la *mélodie accompagnée.* D'une part, celle-ci réclame également une stabilisation rythmique, concevant le plan mélodique comme *reposant sur* plutôt qu'*agrémenté par* l'accompagnement. D'autre part, l'harmonisation de la main droite en "mélodie d'accords", s'imposant pour l'équilibre de la disposition des voix, accroît les possibilités de variations par "broderies", tout en libérant la main gauche pour qu'elle se consacre mieux au jeu contrapuntique, à la qualité de la ligne de basse, à la plénitude d'octaves graves, etc.

Ceci dit, il n'est pas rigoureusement exact d'assimiler l'improvisation jazz - bien qu'elle repose généralement sur un thème (le blues à 12 mesures, la forme *anatole* de 32

[14] Dans un passionnant article (dactyl., Berlin 92) sur l'enseignement instrumental européen aux XVIIIè et XIXè siècles, le Dr. Martin Gellrich évoque l'"âge d'or" où l'apprentissage du clavier comprenait non seulement l'art d'orner et la réalisation de basses chiffrées, mais encore l'improvisation comme la composition sur motifs et thèmes. Il situe en gros au milieu du siècle passé la régression de ces disciplines dans la formation d'interprètes, mettant en cause la division du travail entre musiciens créateurs et exécutants; mais si certains courants pédagogiques novateurs, souvent qualifiés d'utopistes, peuvent ainsi se réclamer d'une tradition ancestrale, ils n'en doivent pas moins aujourd'hui affronter (avec un cours hebdomadaire!) des conditions radicalement nouvelles, tenant à l'objectif de démocratisation et à la diversification des modèles culturels.

mesures etc.) - au traitement classique de la variation[15]. Si le solo improvisé semble encore s'en inspirer dans le jazz primitif (où le rappel du thème reste fréquent), il s'en émancipe par la suite, tout en étant plus conditionné par la grille d'accords. L'inventivité s'exerce sur des plans différents et à des degrés divers selon la fonction dans l'ensemble. Pour le soliste de jazz, le référent est moins le dessin mélodique d'origine (qui, lui, régit la variation académique, mais l'autorise à changer d'harmonisation, voire de mode) que sa structure harmonique continue, ce qui justement permet un discours discontinu (asymétrie des phrases, chevauchement de la carrure etc.)[16]. Les cadences harmonico-rythmiques étant assurées dynamiquement par la section d'accompagnement, le solo s'en trouve d'autant plus libre de développer un discours en contrepoint alternant les jaillissements et les suspensions, jouant de la faconde et de la sobriété allusive, provoquant des ruptures ou des attentes, jouissant d'une respiration habitée ou d'une longue tenue comme de la fulgurance. Et, dans l'évolution du jazz, l'expressivité, déplaçant son centre de gravité du bonheur de l'inspiration à la manifestation de l'urgence, va surgir de plus en plus de cette tension entre désarticulation et fluidité, entre éléments irréguliers de pulsions libératrices et éléments réguliers (parfois quasi implicites) de la pulsation vitale. Cela va de pair avec un bouleversement des rôles dans l'orchestre, où chaque instrument devient à la fois plus affirmé dans sa présence et plus complémentaire des autres.

Cet aperçu donne juste une idée de la richesse du jazz sous toutes ses formes; mais il ne voudrait pas sous-estimer la complexification croissante de certains styles. La sophistication de l'harmonie notamment, quoiqu'elle semble mieux tolérer la dissonance, apparaît telle qu'il est devenu difficile de s'approprier ces moyens d'expression (et de compréhension) sans école, cours ponctuels, ateliers ou *clinics,* ou du moins sans appuis méthodologiques. Mais même si l'on peut regretter que le jazz s'académise et constitue aujourd'hui à bien des égards une *musique savante,* le seul diplôme véritablement reconnu des jazz(wo)men professionnel(le)s reste leur "pedigree", le *"has played with"* faisant état de leurs partenaires les plus illustres.

Plus de créativité dans la créativité !

A peine la pratique de l'improvisation a-t-elle commencé à réintégrer l'éducation musicale que cela soulève toutes sortes de réactions extrêmes. Pour les uns, c'est la "panacée"

---

[15] et guère davantage - quoique Glenn Gould ait pu comparer le modèle des Variations Goldberg à un chorus de jazz - à la variation sur progression de basse obstinée; seules peut-être les formules convenues du boogie-woogie rappellent plus ou moins certains procédés ordinaires de passacaille, chaconne ou autre canon "façon Pachelbel".

[16] d'où aussi l'évolution du mot *chorus,* qui désigna d'abord le refrain repris en choeur, puis le refrain tout court (par opposition au couplet) dévolu à l'improvisation, puis (le couplet étant progressivement délaissé) le thème à varier pour les solistes, puis la structure qui le sous-tend comme base d'impro et enfin l'ensemble du solo, même s'il reprend plusieurs fois cette forme, ou s'en écarte.

qui va enfin "libérer la créativité". Pour d'autres, c'est le règne du "n'importe quoi", quand ce n'est pas celui du "gimmicks and co" ... Pour d'autres encore, c'est une entreprise de récupération: "l'institution étouffe la personnalité créatrice, fatalement et irrémédiablement", et d'ailleurs "si ça se transmet, cela prouve bien que ce n'est pas créatif" ... Cool!

Beaucoup de malentendus résident sans doute, comme le formule Pierre Zurcher[17], dans la contradiction inhérente au terme: *"d'une part la créativité est l'expression du différent, de l'original, du personnel; d'autre part, elle est la production du normal, de l'universel ...", étant, dans son acception linguistique, "la possibilité de créer des phrases nouvelles (puisque jamais entendues ou apprises)", mais "acceptables dans le cadre d'une grammaire"*. Ces définitions distinctes, indépendamment des concepts choisis pour les résumer, permettent effectivement de clarifier le débat et de mieux estimer où se niche la créativité au sens noble qu'on voudrait lui attribuer, illustré par de prestigieux exemples. Reste l'interrogation: sans invoquer les grandes productions qui méritent sans conteste majuscules et superlatifs, subsiste-t-il une dose de créativité personnelle au niveau où oeuvre le "commun des mortels", que nous sommes et dont nous avons ordinairement charge en pédagogie? Pourquoi la création artistique n'intéresserait-elle que dans ses manifestations géniales, et pourquoi exigerait-on de l'apprenti improvisateur ou compositeur le talent extraordinaire que l'on ne demande pas forcément au débutant interprète? Bref, l'activité d'enseigner ne vaudrait-elle pas la peine sans résultats exceptionnels, hors de cette conception élitaire, voire médiatique de la création culturelle, ne reconnaissant que le joueur qui marque le but et négligeant l'action collective? Alors même que, privé du *concours* de tous, de l'apport de contributions aussi inégales et complémentaires que diverses et multiples, on voit mal comment pourrait éclore et resplendir le génie ...

Ce rappel de lieux communs s'impose fréquemment dans les considérations sur la créativité, dont les illustrations n'ont que trop tendance à osciller d'un pôle à l'autre, sautant allègrement du niveau de l'enfant débutant à celui du grand musicien, en passant par ceux de l'amateur éclairé et du professionnel accompli. Bien que toute réponse éprouve conséquemment quelque peine à se dégager de tels chassés-croisés argumentaires, il faudra bien tâcher de s'en sortir progressivement, sans trop se répéter.

Par ailleurs, la confrontation s'est plus d'une fois cristallisée sur une sorte de "match impro-compo"[18]. Sous prétexte que la première sert souvent d'ébauche à la secon-

---

17 op.cit.

18 Sans compter que le mot *composition* prête lui-même à confusion, désignant des activités aussi différentes qu'une mise-en-musique de chanson et une création symphonique par exemple.

de[19], maints grands esprits ne se sont pas privés d'en minimiser l'importance. Et espérant mieux démontrer le "primitivisme" de l'improvisation, de se précipiter sur ce qu'on croit en être le contenu tangible, les traces écrites ... Par exemple en se penchant sur l'appréciation d'un standard[20]; or, quoi qu'on pense de ses qualités intrinsèques, un thème de jazz n'est qu'un avant-projet valant surtout par son potentiel d'improvisation (susceptible de le transcender) et comme occasion d'un jeu collectif. Pour autant, le "relevé" (transcription sur partition) d'un solo n'est guère plus significatif de sa valeur réelle: *"aussi précise soit-elle, la carte ne sera jamais le territoire"*[21], et cette topographie n'offre d'intérêt que pour le spécialiste qui en a usage et sait en recomposer tout le climat. En outre, il n'est pas exact de voir dans la notation la seule "objectivation" de la musique, et partant, pour d'aucuns, l'unique déterminant de son évolution: l'instrument n'en fut-il pas déjà la première "extériorisation réifiée", et l'enregistrement ne l'incarne-t-il pas davantage aujourd'hui, qui n'est d'ailleurs pas pour rien dans la revalorisation de l'improvisation? Au reste, faut-il absolument hiérarchiser les vertus du "préparé", du "pensé avant", du "longuement conçu et mûri", du "durable" et celles du "spontané", de "l'éphémère", de "l'aventure" et de la "découverte"? Cela ressemblerait à une polémique sur les mérites réciproques des nourritures simples et de la cuisine apprêtée - de quoi devrait-on se passer? - ou reviendrait à prôner une seule alchimie entre le donné et le créé!

Oui, mais l'ingéniosité, la densité, la richesse formelle ... Sans s'en priver, ne pas faire de la complexité le critère absolu: une suite pour violoncelle seul n'est pas moins complète qu'un concerto grosso! Si généralement *"c'est précisément parce que l'improvisation évolue dans un cadre passablement défini qu'elle peut faire l'économie d'une série de décisions"*[22], cela permet d'autant de se consacrer à d'autres émotions. On abandonnera volontiers à la contemplation des fugues d'école le "mélomane connaisseur" qui n'a jamais ressenti l'appel d'une flûte fragile ou d'une voix vulnérable, frissonné au *sound* d'un sax éperdu ou d'une trompette solitaire, vibré à la transe d'une rythmique *swingante,* vécu l'instant de grâce du lyrisme, qui n'a jamais été étreint par une ambiance poétique, emporté par la complicité collective, captivé par une présence solistique comme on est pétrifié par un regard fascinant ...

---

19 Or l'inverse existe aussi couramment. Et comme le rappelle Jacques Siron (op.cit.), *"écrire pour des improvisateurs est un geste qui est souvent mal saisi. L'écriture en jazz est parfois sous-estimée et considérée avec dédain comme un genre mineur, une espèce de série B de la composition. Inversément, certains recherchent une respectabilité dans la composition jazz et sont habités par la nostalgie du compositeur classique" (...) Pourtant "l'efficacité d'une écriture qui va propulser une improvisation est souvent plus subtile que l'apparence de sa simplicité" (...) vu aussi qu'"il est important de laisser quelque chose d'inachevé dans l'écriture, afin de ne pas fermer l'espace de l'improvisateur".*

20 S'en prenant plutôt il est vrai à la "musique légère", Ernest Ansermet se livre dans ses *"Fondements de la Musique dans la Conscience Humaine"* (Ed. La Baconnière, Neuchâtel 1961) à un long commentaire (p. 356 et suivantes) du fameux *"Tea for Two"*.

21 François Janneau, saxophoniste et prof de jazz, dans sa préface à *"La Partition Intérieure"* de J. Siron

22 John A. Sloboda, in *"L'Esprit Musicien, psychologie cognitive de la musique"*, Oxford University 1985, traduit aux éditions Pierre Mardaga, Liège-Bruxelles.

A la recherche de l'authenticité

Surpris à notre tour en flagrant délit de nous égarer dans une problématique d'improvisateurs et compositeurs chevronnés, revenons-en à la formation de base pour récapituler: en deça comme au-delà d'un premier sentiment d'autonomie culturelle[23], deux leviers importants permettent d'activer la créativité personnelle dans l'apprentissage de l'improvisation:

- ***l'attention prêtée aux paramètres non solfégiables:*** l'impro ne pouvant "régater" sur le terrain de l'élaboration compositionnelle, et la notation musicale n'étant quoi qu'il en soit que la "partie émergée" d'une création musicale, on doit d'emblée vouer un soin tout particulier à la palette expressive et à l'écoute (imaginaire culturel aussi bien que discrimination auditive). Car d'une part, en reprenant l'analogie avec les langues parlées, le signifié n'est pas réductible à un texte, il est plus vaste que le discours même, à moins que celui-ci n'inclue, outre l'intonation et le débit vocal, le geste et l'expression faciale, ainsi que le contexte relationnel et situationnel. D'autre part, on puise de nouvelles idées dans la réceptivité à ce qu'on a déjà produit, comme dans le jeu et les initiatives des partenaires. Et plus on avance, plus on constate que l'inspiration fonctionne "par blocs", que toutes les dimensions musicales semblent imbriquées, que tous les plans interfèrent;

- ***la prise en compte de la pluralité des modèles stylistiques,*** ce qui implique de considérer à la fois la multiplicité des langages dignes d'être empruntés, et la spécificité qui fonde la richesse de chacun d'eux. En effet, tout système esthétique est une entité faite d'équilibres subtils, d'alliages précieux, de correspondances sacrées par le temps: la question n'est pas, au stade de l'éducation musicale, d'en faire vaguement le tour, mais d'en donner quelques moyens d'approche essentiels, de contribuer ainsi à la réappropriation d'une nourriture spirituelle, à la restitution au plus grand nombre d'un patrimoine humain. En outre, l'accès à divers modes d'expression correspond à une demande croissante avec l'élargissement de notre champ culturel, et participe de la démocratisation, des valeurs pluralistes, de la liberté d'expression et de choix ultérieurs.

De plus, on peut considérer chaque style individuel ou collectif comme le fruit d'une synthèse de nombreux apports d'origines variées. Il ne s'agit pas de prôner n'importe quelle fusion d'éléments à tout moment d'une évolution, mais de comprendre, comme conditions indispensables à la vitalité d'une culture autant qu'à la formation d'une personnalité, le rattachement à diverses racines et la régénérescence à différentes sources. La créativité d'un individu ou d'une collectivité se nourrit de tout un vécu, et est fonction d'un rééquilibrage permanent de plusieurs influences, lui permettant d'affirmer sa différence.

---

[23] Pour un batteur, cela peut signifier savoir accompagner une valse ou un rock binaire, pour un pianiste savoir "lire" une grille ou jouer un blues en fa ...

L'accroissement des mémoires collectives signifie aussi un développement de la communication, que ce soit dans la pratique d'ensemble ou le contact avec un public. Et de même qu'il ne peut rien exister d'intelligible sans référent commun, il ne peut rien naître d'émouvant qui ne rappelle au moins partiellement ce qui a ému autrefois. L'improvisation la plus libre, tributaire à tout niveau d'un savoir-faire culturel, est inévitablement marquée par un passé, fût-elle en rupture avec lui (comme dans le *free jazz*), et la plus audacieuse des transgressions, pour autant qu'elle reste du domaine de l'art, conserve des limites. En outre, si l'oeuvre écrite peut n'être comprise que de la postérité, l'improvisation - quoique le développement de l'enregistrement tende à modifier son statut - impose plus directement cette nécessité de *feed-back* de l'auditeur comme du partenaire. C'est ce qui fait à la fois sa force et sa faiblesse: l'improvisateur risque de se contenter de l'effet facile ou du bonheur d'expression dans un style convenu; mais en même temps, le besoin vital d'un retour, d'une vérification de la communication, le garde d'un certain ésotérisme, produit du surcroît d'abstraction ou de l'appauvrissement en symboles signifiants.

On ne va pas rouvrir ici le débat sur "la crise de la modernité". Mais c'est un fait que seule une minorité du public a pu, tant bien que mal, s'accrocher à cette fuite-en-avant qui nous a entraîné si rapidement de Mozart à Ligeti. C'est également pourquoi la réhabilitation actuelle du tonalisme dans la musique contemporaine, à condition qu'elle ne s'érige pas en nouveau dogme exclusif, se justifie pleinement: moins en invoquant la pérennité d'une harmonie divine ou naturelle, voire physiologique[24], qu'en considérant l'empreinte durable que les archétypes de la tonalité ont gravée dans l'imaginaire collectif. *Vivre avec son temps,* c'est construire avec le passé présent; or l'improvisation, comme art et comme pratique répandue, peut aider à retisser les liens entre productions récentes et traditions vivantes, à reparcourir plus nombreux l'univers musical qui sert de fondement aux créations d'aujourd'hui.

Il en va aussi d'une réconciliation avec soi-même. Reconnaître sincèrement ses émotions, rester authentique indépendamment des modes, c'est la seule chance d'exprimer un peu de sa propre individualité, en conséquence de quoi on fera du vrai *nouveau,* et accessoirement, selon les définitions, du *moderne.* Alors que l'obsession (devenue conformiste) de la modernité met la charrue avant les boeufs en visant d'abord, volontaristement, la singularité; l'exploration de l'espace créatif, dont on est notamment redevable au modernisme, s'en trouve caricaturée, exploitée en termes plus quantitatifs que qualitatifs: comme s'il importait à la créativité de disposer d'une surface d'un centimètre ou d'un mètre carré, quand le but est d'approfondir, d'échapper à la superficialité. Autrement dit, avant de se poser la question "comment me signaler?" (*qui être?*), il importe de comprendre en quoi on est semblable et différent (*qui suis-je?*), tout

[24] E. Ansermet (op. cit.) reprochant entre autres aux dodécaphonistes de méconnaître ce qui fonde la conscience auditive des intervalles, à savoir que *'la périodicité des sons se donne à percevoir par des logarithmes'* ... qu'on ne saurait manipuler arbitrairement.

en restant conscient qu'*unique* ne veut pas dire *génial* ...

Dernier rappel à l'ordre: mais le jeune élève, le débutant ordinaire dans tout ça? On conviendra que l'éducation musicale ne sert pas pour l'essentiel à dépister des talents précoces, ni à former des petits génies - encore heureux qu'elle n'en déforme pas! A ce stade, le rapport d'un individu à la musique est sans doute plus important que le souci -- si grave soit-il - de l'avenir d'un art ou d'une carrière. Il n'empêche que la réflexion pédagogique ne peut esquiver une question cruciale: concède-t-on à l'enfant (non prodige) une personnalité musicale? Non seulement cette personnalité psychologique, qu'on lui accorde bien volontiers, ou appliquée aux domaines qu'on admet à sa mesure, mais une personnalité manifestée dans cette discipline singulière qu'est la musique, et qui ne se réduise pas à telle manière touchante d'être maladroit ...

Si la personnalisation correspond à la "maîtrise" et à la "maturité", le problème semble réglé (tauto-)logiquement. Mais si l'on admet que l'emploi d'un langage parlé s'avère assez vite compatible avec l'expression d'une personnalité enfantine, pourquoi n'en serait-il pas de même pour un langage musical? On peut déjà objecter que l'apprentissage de la langue maternelle commence bien plus tôt et s'exerce "à plein temps". Ne bénéficiant pas de ces conditions, l'autonomie notamment instrumentale apparaît d'autant moins aisée à atteindre. Et après tout ce qu'on a dit de l'importance de "s'inscrire dans une culture", on ne va pas sous-estimer ici la subtilité ni la complexité des symboliques dont l'appropriation s'impose dans la socialisation culturelle.

Cependant, quoique l'enfant aspire à s'identifier à l'adulte, il n'est est pas que le "brouillon"; et même si c'était le cas dans le domaine qui nous occupe, il devrait bien posséder quelques germes d'originalité spécifique à faire fructifier. On sait qu'aucun "débutant" ne part de zéro; comment situer ces marques embryonnaires de personnalité musicale entre "l'acquis et le construit"? Ou ne devraient-elles se signaler qu'en termes de "nature" (éléments d'identification analogues aux empreintes digitales, tels qu'aptitudes physiques, tempérament), se distinguant de la "culture" (qui deviendrait synonyme d'"éducation") ... Ce serait nier l'historicité des archétypes signifiants, les premiers processus d'acculturation, les aspects autodidactes, etc.

Disons qu'à chaque stade de son rapport évolutif à l'activité musicale, l'individu opère, en relation avec son intégration sociale comme avec son développement psycho-moteur, une synthèse provisoire de perceptions affectives et cognitives, impliquant un certain nombre de rééquilibrages, voire de rectifications. Est-ce à dire qu'il faille, passées les premières expériences qualifiées de "pré-musicales", faire "tabula rasa" de ces "vaines" (parce qu'incomprises) tentatives d'expression personnelle, pour aborder enfin les "choses sérieuses" de l'éducation artistique? Certes, il ne s'agit pas d'exclure que tout progrès sur un plan puisse impliquer un déficit sur d'autres ("on n'a rien sans rien"), et qu'il soit nécessaire de "canaliser" les énergies; mais on peut occasionnellement se demander si le "prix à payer" ne serait pas en l'occurrence disproportionné avec les gains

escomptés, et si certaines qualités sacrifiées n'étaient pas indissociables de l'objectif poursuivi. La pratique continue de l'improvisation tout au long de l'éducation musicale peut servir de palliatif à de tels effets pernicieux; de même que l'impro joue un rôle de réajustement périodique dans certaines orientations "décorporéisantes" de l'art, en contrepoids à ces tendances à l'abstraction que l'on a dit inéluctables dans l'histoire.

Quelles que soient les distances que l'on puisse prendre - tout naturellement sur un terrain où l'affectivité entre tellement en jeu - avec les doctrines cognitivistes, on les rejoint néanmoins en bouclant la boucle. De même que leurs observations permettent d'établir une continuité entre mémoire et intelligence, *la créativité - musicale tout spécialement - nous apparaît comme une qualité supérieure de l'imitation, comme un super-processus de variation d'une culture donnée.* Ainsi que l'improvisation est une première (et parfois primordiale) transformation de la pensée en son expression immédiate, perfectionnable à tout niveau, de la "présence d'esprit" culturelle à son émouvante réalisation motrice.

UNE PÉDAGOGIE DE L'IMPROVISATION[1]

Roland VUATAZ

Quel professeur d'instrument n'a-t-il pas été pris de vertige, au moment d'entreprendre un jeune élève débutant, à l'idée du nombre de choses à apprendre à l'enfant : produire le son, placer la main, s'écouter (et corriger) ... mais encore lire la partition, compter et ... vérifier la fidélité au texte ..? Nous avons tous passé par là. Mais, réflexion faite, est-ce bien raisonnable?

Un nombre croissant de professeurs d'instrument, formés à l'école de l'exécution et de l'interprétation du répertoire, se demandent, alors qu'ils ont de jeunes élèves, comment les amener à se servir de leur instrument sans se sentir obligés d'aborder tous les problèmes à la fois, particulièrement le contrôle sonore et le contrôle visuel en même temps. Au départ de l'apprentissage, partir d'un texte écrit, est-ce vraiment nécessaire? N'y aurait-il pas quelque profit à supposer que l'élève pourrait *se concentrer, dans un premier temps, sur un usage de son instrument comme prolongement à son expression propre*, non seulement pour stimuler sa motivation, mais pour exercer son imagination, endormie par l'habitude de se conformer aux indications fournies par le texte d'un autre, texte largement commenté par le professeur?

Mais le professeur est le plus souvent arrêté d'abord par le fait qu'il n'a pas été lui-même entraîné à improviser. Il a bien le sentiment qu'il pourrait puiser dans ses souvenirs d'études, mais il hésite à réapprendre ces fameuses suites de cadences qu'il a dû peut-être présenter lors d'un examen, mais il sent bien que, de toute façon, ce n'est pas de cela qu'il s'agit vraiment. Il lui manque donc manifestement une "clé", une "représentation" qui lui permette d'abord de "mettre en perspective" le champ de l'improvisation tout en l'engageant à inventer sa propre pédagogie.

Or, chacun de nous devrait se souvenir, d'abord, qu'il a appris sa propre langue *en improvisant*, et à un âge où les outils conceptuels sont encore embryonnaires : cela devrait l'encourager. Ensuite, on se rappellera qu'à l'exception des derniers siècles, les

---

[1] Ce texte est dérivé de deux exposés donnés l'un le 6 février 1993 à l'Institut Jaques-Dalcroze à Genève en introduction à un séminaire d'improvisation de trois week-ends pour professeurs d'instruments, organisé par la Coordination romande des Ecoles de Musique, l'autre présenté à la section fribourgeoise de la Société Suisse de Pédagogie Musicale, le 24 novembre 1993.

hommes se sont transmis la musique sans avoir recours à l'écrit, et même jusqu'au milieu du siècle dernier, la tradition de l'improvisation est demeurée très vivante. Cela ne se perd donc pas dans la nuit des temps.

Enfin, lorsqu'on observe la façon dont notre savoir musical occidental s'est progressivement constitué et étoffé, il est relativement aisé de saisir les processus que l'homme a mis en oeuvre sans se le formuler expressément, pour passer d'un stade de complexité au suivant. C'est précisément en suivant ce cheminement que tout "naturellement" on se créera un "cadre explicatif général", un guide progressif et ... une série d'exercices concrets qui permettent d'entraîner (de ré-entraîner!) son aptitude à l'improvisation.

Mais avant d'aller plus avant, une remarque préalable. Toute question touchant à l'improvisation nous incite à nous interroger d'abord sur le processus de "création".

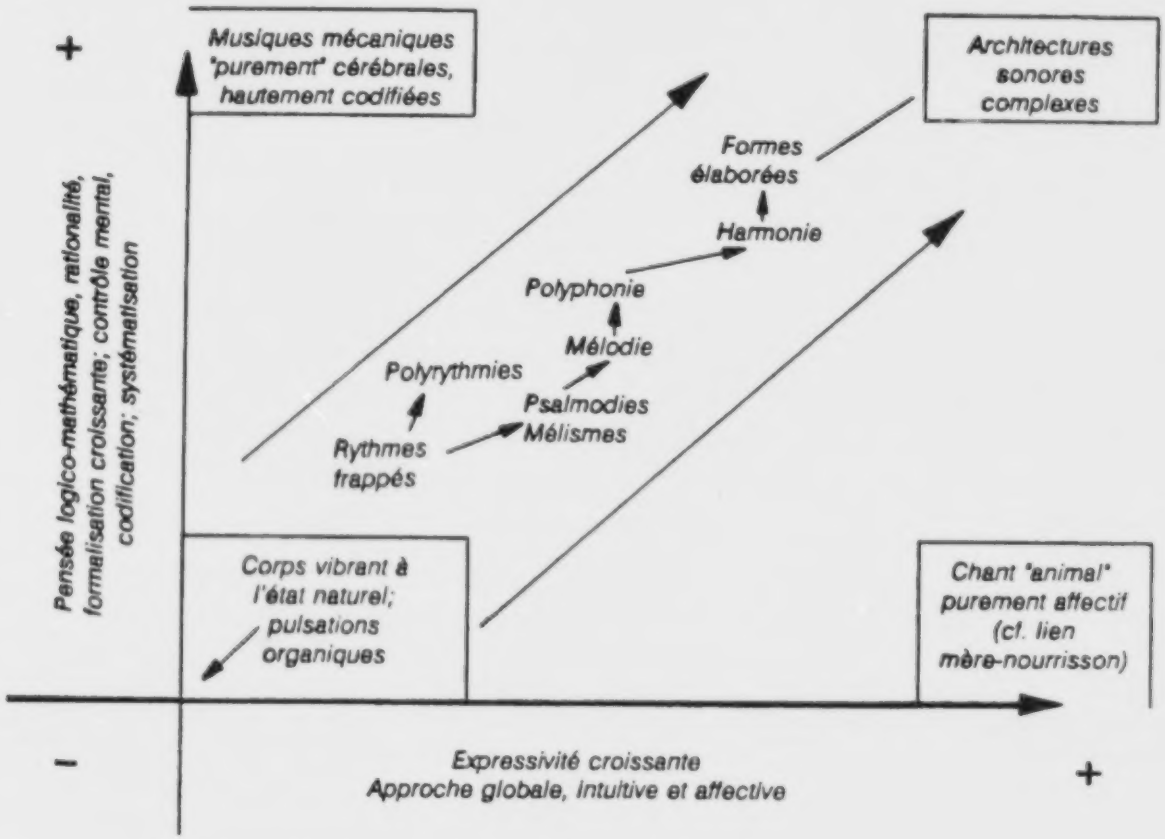
Dans l'ordre de la nature, ce processus mène un organisme primitif dans sa forme la plus élémentaire, à la fois fruste et fragile, à un état d'achèvement, souvent raffiné et complexe. Ainsi, un ovocyte fécondé, réduit primitivement à une réserve d'énergie latente, prenant sa substance dans un milieu ambiant favorable, s'organise et se développe selon un plan d'information génétique (logiciel reçu) d'une part; de l'autre il subit l'influence de son environnement. Ce processus débouche sur la "création" d'un nouvel être, d'une personnalité capable de s'exprimer, de communiquer et de créer à son tour.

Dans l'ordre de la culture, il en est de même de la constitution d'une personnalité artistique. Elle naît également d'une réserve d'énergie latente : une motivation à transformer la réalité, à introduire dans le monde matériel des éléments de l'ordre de l'esprit et du rêve. Mais cette personnalité doit utiliser pour cela des matériaux empruntés au milieu ambiant - environnement géographique, linguistique, technique, artistique, spirituel ... - qu'il réorganise selon les incitations interactives entre son propre code individuel de représentation et les normes et références de son environnement avec lequel il communique, où il éprouve le besoin de s'exprimer et *où ses productions prennent un sens.*

La question est de savoir : mais quel est donc ce "programme", ce logiciel, ce principe organisationnel? Comment l'homo artifex a-t-il pu, à partir d'objets vibrant ou produisant des sons, ou à partir de pulsations d'origine organique à l'état brut (pouls, respiration, pas, halètements), comment a-t-il pu aboutir aux formes les plus achevées de l'architecture sonore : à Mozart, à Wagner, à Penderecki?

Nous avons le sentiment que c'est en reprenant *la succession historique des étapes constitutives de cette évolution* (et des processus mis en oeuvre à chaque étape par les êtres humains) que nous avons une chance de trouver à la fois ce "programme" et le chemin de l'improvisation, en bref, le guide que nous cherchons.

Nous schématisons (bien sûr à l'excès), dans le tableau suivant, le développement de la musique occidentale, en utilisant en abscisse et en ordonnée les tendances de nos cerveaux droit et gauche: horizontalement, expressivité croissante; verticalement rationalité croissante. A la croisée de l'abscisse et de l'ordonnée, sont placés les matériaux de départ : corps vibrant à l'état naturel, pulsations organiques. A l'extrémité de la diagonale, les architectures sonores les plus élaborées. Bien entendu, l'histoire de la Musique ne se résume pas à ce schéma. Pour s'en assurer, il suffit de se rappeler ce qui figure "aux extrêmes" du tableau : musiques mécaniques purement cérébrales et hautement codifiées sur des bases exclusivement rationnelles d'une part, ou à l'inverse: chant "animal" purement affectif, sans aucune référence rationnelle.



Il nous semble, à la réflexion, que la voie la plus aisée pour nous permettre de retrouver le chemin de l'expression musicale est de "refaire le parcours" de l'être humain depuis qu'il a commencé à s'exprimer par les sons, soit *en partant du matériau sonore* qu'il s'est progressivement approprié (le son, le rythme, la mélodie, la polyphonie, l'harmonie), et ce sera notre première voie, soit *en s'inspirant des processus* qu'il a mis en oeuvre à une étape donnée pour passer à la suivante : ce sera notre seconde voie.

Notre "guide" de l'improvisation s'inspirera de ces deux voies pour faire retrouver à l'élève - mais bien entendu à son professeur dans un premier temps - sa propre capacité à

improviser, à produire sa propre musique. Et nous rendrons par là, nous semble-t-il, aussi un service à l'apprentissage de l'interprétation et de l'exécution des oeuvres du répertoire. Car une bonne interprétation, une bonne exécution ne l'est *que* grâce au pouvoir expressif et recréateur de l'interprète, de l'exécutant. Mais nous sommes convaincus que, si un très petit nombre d'interprètes sont aujourd'hui véritablement convaincants, c'est parce que beaucoup n'ont pas trouvé *le chemin de leur propre expression,* la source de leur potentiel expressif.

Mais laissons là l'aboutissement du parcours, et intéressons-nous au cas général, celui de cette majorité d'enfants qui "débarquent" chez un professeur d'instrument, à 7, 8, 9 ou 10 ans, sans motivation particulière et sans savoir surtout à quelle sauce ils seront mangés.

Pour éviter de nous disperser, dans un article qui doit rester de dimension raisonnable, nous prendrons le cas type d'une enfant de neuf ans envoyée par ses parents qui s'en vient apprendre le piano sans avoir d'autre background que quelques chansons apprises à l'école et un oncle qui joue de l'accordéon. Elle aime Dorothée, rêve de devenir vétérinaire et regarde la télévision quelques heures par semaine. Hormis un intérêt évident pour la nature, et un certain goût pour l'observation visuelle et tactile, l'oreille est peu développée et l'imagination encore endormie. Bref, pas de quoi soulever l'enthousiasme du professeur de piano, qui fixe néanmoins trois pistes au travail de la petite :

a) développer son pouvoir de discrimination auditive
b) lui faire découvrir - et apprécier - ses capacités musicales
c) faire de son piano son ami et son confident.

Ces trois "travaux" seront menés de front, se dit le professeur, à première vue pour les deux premières années. Pour y voir plus clair, et tout en sachant que toute planification est là pour être périodiquement revue, il se contraint toutefois à jeter sur le papier un premier "draft", en partant des trois pistes en forme d'objectifs qu'il vient de se formuler.

a) Développer son pouvoir de discrimination auditive

Le travail portera :

- ***sur le SON*** (essentiellement trimestres 1, 2 et 3)

  Sa localisation : d'où il vient, où il va, les phénomènes d'écho.

  Sa force et son énergie : impulsion, attaque, mais aussi : ses nuances.

  Son timbre : couleur, pureté, densité, etc.

Sa hauteur : fréquence absolue, relative, tessiture, registre.

Sa durée : brièveté ou longueur d'un son, appréciation objective ou subjective de la durée, périodicité, etc.

- ***sur le RYTHME*** (essentiellement trimestres 1, 2, 3 et 4)

  - la pulsation, ses régularités et irrégularités,

  - le geste (à partir du martèlement, des frappements, des vociférations, jusqu'aux gestes élaborés, voire théâtralisés)

  - le mouvement corporel : élan, repos, crouse, anacrouse

  - le tempo : lenteur et rapidité, accélération et décélération

  - le silence - pauses - ruptures, reprises, contrastes, etc.

  - la mesure : reconnaître un mètre, choisir un mètre

- ***sur l'ÉCHELLE SONORE*** (essentiellement trimestres 2, 3, 4 et 5)

  - l'ambitus

  - mode : teneur et finale

  - le mouvement mélodique : ascendant/descendant; disjoint/conjoint, invention sur les intervalles

  - tonalité : tonique et dominante, mineur et majeur

- ***sur LES FORMES ÉLÉMENTAIRES DE SIMULTANÉITÉ*** (essentiellement trimestres 5 et 6)

  - consonance/dissonance

  - tierce et sixte en mouvements parallèles

  - cadences simples à deux voix.

b) Lui faire découvrir et apprécier ses capacités musicales

- ***LE SON*** (dès trimestre 1)

  - correspondance voix et son de l'instrument
  - le son comme aboutissement d'un geste spontané
  - imiter des sons joués par le professeur, varier, contraster
  - décrire les sons; correspondance son et atmosphère

- ***LE RYTHME*** (dès trimestre 1)

  - découvrir les pulsations de divers morceaux joués par le professeur
  - reproduire des rythmes, inventer des rythmes en réponse
  - découvrir tempo et mesures de rythmes mesurés simples
  - inventer des rythmes à partir de mouvements imposés

- ***LA MELODIE*** (dès trimestre 2)

  - mouvements mélodiques chantés, mouvements mélodiques joués
  - éléments de phrasé et d'articulation
  - chansons populaires : reproduire
    inventer des réponses
    rythmicité du texte parlé
    du texte parlé au texte chanté, puis joué
    rime masculine/féminine
    inventer les cadences pour chansons simples
    exercices de transposition simples

- ***LA FORME*** (dès trimestre 4)

  Motifs, cellules, points de départ de la forme.

  Carrure à partir de dialogues question/réponse.

N.B. Certains éléments de lecture musicale sont introduits petit à petit, mais toujours à un moment où la notion a été auditivement acquise. L'oreille reste impérativement le guide absolu.

c) Faire de son piano son ami et son confident

- l'élève produit des sons et raconte ou décrit la sensation produite (impression) (dès trimestre 1)

- elle raconte une histoire ou décrit un personnage ou un animal et tente de le faire à l'instrument (expression) (dès trimestre 2)

- elle raconte un rêve ou un souvenir, et ponctue le texte de motifs rythmiques, ou closters ou tout autre élément de coloration (dès trimestre 3)

- elle invente un texte (une phrase) et le met en musique, en le chantant d'abord, puis en le jouant (dès trimestre 4)

- elle illustre un climat, une atmosphère décrite par le professeur (dès trimestre 5)

- elle amplifie ou réduit, orne ou développe une mélodie qu'elle a inventée, en en donnant plusieurs versions (dès trimestre 6).

N.B. Sauf si la motivation de lire est très forte, durant cette période, d'éventuels morceaux du répertoire écrit sont appris *de mémoire.*

L'exemple que nous venons de donner pourrait laisser croire que nous avons de l'apprentissage de l'improvisation une vue précise, permettant de baliser un parcours exhaustif au terme duquel chacun parviendrait à s'approprier les éléments du matériau musical ou leur processus de transformation, pour devenir enfin capable de maîtriser son expression propre.

Le postulat selon lequel tout processus de formation devrait partir de la situation réelle des apprenants, de leurs acquis actuels et de leur expérience propre ne peut faire oublier la préoccupation de réformer pour *tous* les enfants l'enseignement musical dès l'abord de l'instrument pour rendre possible un accès direct de l'enfant - du futur adulte - à son

expression propre. J'énonce ici le souci d'un directeur de Conservatoire qui cherche à encourager ses professeurs, pour la plupart non-improvisateurs eux-mêmes, à faire découvrir l'improvisation à leurs élèves. Si j'avais à leur adresser quelques conseils, voici, je crois, ce que je leur dirais :

1. Rappelez-vous d'abord que *toute personne peut improviser.* Cet axiome est fondamental, même si un enseignement centré sur le contrôle mental semble avoir éradiqué de nos facultés celle d'inventer, d'évoquer, d'exprimer sur le champ des choses que nous avons pris l'habitude de ne confier qu'à notre langage parlé (quand nous nous sentons autorisés à le faire !). Mais la faculté d'improviser musicalement existe en germe chez chacun de nous.

2. N'oubliez pas que toute musique sort d'abord d'un mouvement, d'un geste, qu'elle est le fruit d'une action, qu'elle est liée au corps (même si elle utilise un instrument comme amplificateur). Acceptez de vous lancer, au sens propre : de lancer la main, le bras, la langue, et d'aboutir à un son, un rythme, à la façon de l'archer dont l'arc résonne, puis la flèche lorsque celle-ci frappe la cible.

3. Ne méprisez pas la matérialité du son : un son est toujours produit en frappant, en frottant, en grattant une matière ou en soufflant dessus ou dedans. Même un instrument sophistiqué n'échappe pas à cette règle, prenez le temps d'explorer et d'exploiter la matière dont il est fait.

4. Retrouvez le sens du jeu, acceptez-en les côtés inattendus, incongrus, incohérents, accidentels. La nature n'est pas réglée au cordeau. Si elle observe des règles intrinsèques, elle s'amuse en créant des objets singuliers qui "jouent" entre eux. La vie naît de ce jeu.

5. Osez la simplicité; ne soyez pas esclaves de ce qui est compliqué. Une quinte vide jouée avec deux doigts, ou sur deux cordes "à vide" peut ouvrir un monde d'images, et receler une quantité phénoménale d'énergie.

6. Osez l'anecdote - surtout avec les enfants ! Pour apprécier la musique "pure", il faut avoir eu des repères. La musique deviendra signifiante si elle a fait sens à l'âge de l'enfant et dans son univers mental. Une musique qui "décrit" est un passage obligé; le premier degré précède toujours le deuxième, comme le concret précède l'abstraction.

7. Allez à la découverte avec l'élève. Ne vous posez pas d'abord comme celui qui sait. Bien sûr c'est moins confortable. Lorsque l'enfant déchiffre une partition, vous êtes doublement supérieur à lui. D'abord vous savez lire la musique beaucoup mieux que lui, ensuite vous connaissez le contenu du morceau. Quel changement

de relation ! Là, vous êtes à ses côtés, et vous l'assistez dans la résolution des problèmes qu'il se pose. C'est difficile, mais risquez-le !

8. Allez à la chasse au son, au motif, au thème, au geste sonore. Cherchez à les retrouver, à les reproduire, à les répéter, les imiter, les consigner. Vous aiguiserez son (votre !) sens de l'observation auditive.

9. Facilitez l'accès à son (à votre !) réservoir préconscient, non pas en jouant au psychanalyste, que vous n'êtes pas, mais en laissant émerger des souvenirs, des images de rêves, des impressions, des atmosphères à traduire, puis à varier, amplifier, orner, contraster : l'imagination est à portée, il suffit de l'appeler.

10. Les souvenirs constituent une mine d'émotions, de sentiments, de sensations, mais aussi d'histoires et d'événements : valorisez la mémoire et le partage de cette mémoire. Encouragez-vous (et votre élève) à "être juste", à "être là", à être simplement, mais vraiment là. Ne laissez pas l'élève "faire semblant". Pasticher viendra plus tard. Mais pasticher n'est pas se cacher, c'est avoir envie de faire comme l'autre, de devenir l'autre. D'abord se trouver, se présenter.

11. Suscitez l'interaction. Inventez des jeux d'improvisation à deux, comme dans l'improvisation théâtrale, où beaucoup de jeux se font à deux ou trois personnages. La rencontre multiplie les situations, enrichit le vocabulaire de mouvements, d'attitudes de caractères.

12. Profitez des fautes de l'élève : elles sont une source d'inspiration. Exploiter ses erreurs est un enseignement pour toute la vie ! La censure et le jugement, sauf lorsqu'une consigne convenue n'est pas respectée, cassent le processus créatif. La contrainte émise au départ du jeu, par contre, excite l'inventivité, génère de la liberté. Restaurer une consigne n'est pas sanctionner. C'est assurer la vitalité du jeu !

13. Acceptez, dans un premier temps, de ne pas résister à la tentation (l'expression est de Roy Paganini). L'excès de contrôle mental est toujours prompt à décourager l'invention, et jusqu'à ce que l'enfant (ou celui qui est en vous !) ait suffisamment confiance en lui, laissez-le s'enhardir même si vous jugez (à bon droit) qu'il fait n'importe quoi !

14. N'ayez pas peur de réinventer la roue. Le culte de l'originalité est aussi un tueur d'inspiration. Pourquoi faut-il à tout prix faire mieux que Mozart ? Son imagination débordante ne l'a pas empêché de commettre des oeuvres, ou des fragments d'entre elles, sans aucun intérêt.

15. N'hésitez pas à prendre des exemples dans les traités ou les méthodes d'un autre âge (Renaissance, baroque, classique, pré-romantique), où l'on partait de l'improvisation pour assimiler la technique et le style. Reprenez cette habitude euristique de faire inventer à vos élèves des exercices pour vaincre des difficultés qu'ils rencontrent dans la maîtrise de leur instrument. Outre les qualités d'invention qu'ils vont y développer, les exercices seront mieux adaptés à leur conformation propre, ils tomberont au bon moment - donc seront plus efficaces - et contribueront ainsi doublement à conforter l'élève dans le sentiment qu'il est en mesure de résoudre ses propres problèmes.

16. Parmi les styles auxquels emprunter des exemples d'improvisation, il en est un qui est particulièrement riche : le nôtre, celui de la musique contemporaine, où les pages abondent dans lesquelles le compositeur sollicite et valorise l'invention de l'interprète. Ici nous bouclons, presque sans le vouloir, la boucle ouverte sur le prétendu divorce entre improvisation et interprétation. Ce divorce est une parenthèse de 150 ans dans la musique. Et nous l'espérons vivement : pas une de plus !

LA CRÉATIVITE EN CHANTANT

Pierre ZURCHER

1. DE LA CRÉATIVITE COMME IDÉOLOGIE OU COMME MOYEN PÉDAGOGIQUE

Dans ma pratique de la pédagogie de la musique, le recours aux aptitudes de la sphère de l'expression individuelle chez les enfants ne fut jamais une fin en soi. Je ne désirais pas favoriser ou observer ces conduites particulières, car, me distançant ainsi du sentiment le plus répandu, elles ne me paraissaient pas constituer une activité en soi.
Par contre, dans certains cas particuliers de mon activité pédagogique, elles s'imposèrent comme le moyen à utiliser: en effet, en sollicitant les enfants au delà des automatismes issus des apprentissages et des performances collectives, il devenait possible de mettre en situation leur niveau musical réel.
Je n'attendais donc rien de particulier du contenu de l'expression des enfants; pour moi le recours à la créativité (c'est dans ce sens d'activité expressive que les pédagogues utilisent généralement ce terme) ne participait d'aucune construction idéologique destinée à justifier l'action pédagogique.
Ce n'est que bien plus tard, au fil des années de pratique, qu'une réflexion sur les conditions sous-jacentes à l'expression personnelle des enfants s'engagea réellement.

Dès les débuts de mon activité avec les enfants âgés de 3 à 5 ans, je me suis aperçu que, pour un grand nombre d'entre eux, l'intonation musicale de ce qu'ils chantaient était approximative, bien que les chansons elles-mêmes fussent généralement bien assimilées. Cette remarque évoque une observation classique de la psychologie piagétienne : l'activité des petits est basée sur des schèmes d'action, qui sont des entités compactes limitées à se dérouler du début à la fin lorsqu'elles sont appelées.
L'existence de ce mode d'action sans régulation est confirmée par une autre observation à ajouter à celles qui sont typiques de cette période de la construction de la pensée : lorsque l'enfant détecte une erreur (ce qui est par ailleurs un progrès notable, précurseur du stade d'acquisition suivant), il s'interrompt, mais reprend son action depuis le début!

Il lui est impossible d'opérer une correction ponctuelle car il ne peut pas fractionner le schème d'action qui lui tient lieu d'organisation motrice.

Il est important aussi de tenir compte d'une autre difficulté propre à cet âge: un certain nombre d'enfants, outre cette activité musicale schématique, se distinguent par leur difficulté à situer correctement l'intonation initiale de la chanson à exécuter collectivement. Ils s'expriment ainsi sans gêne apparente dans ce que nous adultes percevons comme une autre tonalité.
Ce fait peut très simplement s'interpréter comme illustrant l'inachèvement de la constitution du lien actif nécessaire entre la vocalisation et l'audition pour que soit possible le réglage *musical* de la voix (qui ne se réduit pas au réglage audio-vocal corollaire à l'acquisition du langage).

Certes, la construction par l'enfant de cette aptitude au réglage musical s'inscrit dans son développement. Mais il m'est apparu que la constitution d'un contexte stimulant cette acquisition est une des tâches à prendre en compte par le pédagogue de la musique. Pratiquement, il me devint alors évident que la stimulation du réglage voix/ouïe se ferait d'autant mieux dès lors qu'on pouvait éviter qu'il ne se fasse dans un contexte favorisant le recours aux schématisations décrites plus haut. Par conséquent il fallait proposer aux petits une activité vocale nouvelle, autre que le chant collectif, bien que celui-ci leur procure, et pour cause, le plaisir que l'on sait: à une activité personnelle modeste répond un feed back vaste et gratifiant. On entrevoit cependant immédiatement l'effet pervers de cette dynamique par ailleurs extraordinairement positive: les actes de vocalisation sont renforcés, indifféremment du fait qu'ils soient corrects ou incorrects!
Il s'agissait donc de trouver une forme d'activité qui d'une part serait individuelle et d'autre part ne réactiverait pas les séquences vocales emmagasinées sous la forme rigide évoquée ci-dessus.
La solution qui s'imposa à ce moment fut de demander aux enfants d'inventer une histoire, ou plutôt une chanson, cela dans le contexte d'un accompagnement musical. Ainsi la régulation audio-vocale serait en quelque sorte mise à nu, jouant son rôle au gré de l'activité "créative".

2. METTRE EN OEUVRE LA CRÉATIVITÉ

2.1 Contexte pratique

L'inducteur proposé aux débutants et aux hésitants est du type "il était une fois....". Le contexte général est ostensiblement celui de la socialité, l'expression concernant à tour de rôle les enfants assis en cercle. Le principe imposé est celui de "l'obligation", chacun doit s'exprimer, même de la façon la plus succincte. En cas de réticence, de réserve ou d'inquiétude, je propose moi-même un sujet, quelquefois aidé en cela par les autres enfants présents : "...tu pourrais faire sur une fleur, sur un oiseau, etc...".

2.2 Mon rôle

L'incitation, l'encouragement ou l'assistance directe, cela selon le degré de familiarité des enfants avec un tel mode d'expression, relèvent certes du rôle de l'animateur, mais seulement de façon corollaire. Cette activité des chansons inventées a, rappelons-le, un objectif musical. Elle requiert une intervention active et constante du pédagogue, consistant à proposer un environnement musical propice, à fin de stimuler l'expression vocale individuelle.

2.3 L'interaction entre vocalisation et contexte

Cet environnement musical - en général un accompagnement de guitare - peut avoir trois statuts, correspondant aux degrés possibles d'intégration musicale de l'expression vocale par l'enfant. La nature du lien entre la vocalisation et le contexte musical peut en effet exprimer la présence de:

- ***la modulation autonome*** *:* l'expression vocale est modulée sans relation au contexte extérieur.

- ***la modulation insérée*** *:* l'expression vocale est modulée dans le cadre de la tonalité musicale environnante, telle que celle-ci est proposée au départ. Il y a déjà existence d'un lien entre vocalisation et audition, puisque la modulation se fait par rapport à un invariant déduit du contexte. Mais la régulation ne porte que sur la production propre.

- ***la modulation interactive*** *:* l'expression vocale est modulée dans le cadre de la tonalité musicale environnante mais en réaction aux changements survenant à l'intérieur de ce contexte. Il y a véritablement activité de régulation. Le lien audio-vocal possède un statut actif.

Ces trois statuts renvoient chacun à une attitude pédagogique spécifique de la part du meneur de jeu. Dans les deux premiers cas, le but est de susciter l'évolution vers le niveau supérieur, et pour le troisième de renforcer la maîtrise acquise.

Pour le *premier niveau* d'intégration décrit ci-dessus, il s'agit d'aller à la rencontre de l'enfant. Puisqu'il ne perçoit pas la distance tonale entre sa voix et le contexte, il faut réduire cette distance et accoutumer le sujet à entendre ce nouvel objet auditif qu'est sa voix en cohérence avec un contexte. La répétition, semaine après semaine, de cet exercice va conforter l'aptitude à constituer son expression propre selon un invariant donné de l'extérieur plutôt qu'induite par les conditions vocales personnelles.
Il s'agit ensuite, le *deuxième niveau* ainsi atteint, de procéder à des variations prudentes afin de susciter une réponse adaptative dans le cadre de cet espace sonore commun. En un mot, il faut mettre en activité le lien audio-vocal régulateur de la voix.

Le *troisième niveau* est celui où ce lien est acquis et réclame dès lors d'être stimulé afin d'accéder à la flexibilité requise pour s'insérer ad minima dans les activités musicales. Pour répondre à ce besoin, les modulations intervenant dans l'accompagnement musical ne sont plus une adaptation aux incidences de la ligne mélodique, mais anticipent celles-ci, ou du moins tentent de les provoquer.

Lorsque la relation entre la voix chantée et l'oreille s'est établie de façon dynamique, la réaction aux modulations harmoniques de l'instrument d'accompagnement est étonnamment patente. Mon rôle dès cet instant devient plus actif: je module le contexte harmonique de façon de plus en plus fréquente, en écarts de plus en plus inattendus aussi.

Au delà de cette approche technique, il est vrai que l'apport de cet accompagnement réside d'abord dans la cohérence qu'il donne à la production de l'enfant, le valorisant au regard des autres dans le moment de la production de la chanson, le valorisant à ses propres yeux (si l'on peut dire) lors de l'écoute ultérieure (puisque le tout est enregistré). Toutefois, il n'est pas inutile de le rappeler une fois encore, la véritable finalité de cet environnement musical est de constituer le contexte dynamique de la stimulation nécessaire du lien audio-vocal.

3. "VENDREDI MATIN" : UN ENSEMBLE DE CHANSONS

3.1 Présentation

J'appelle ainsi ce corpus d'observations car il contient, rassemblé sur un seul jour, un échantillonnage des principales conduites que j'observe depuis plusieurs années en pratiquant l'activité dite "des chansons inventées" avec les enfants.
" Vendredi matin" est donc, en plus d'un recueil de performances, une illustration de la dynamique sociale particulière entourant ce genre de productions à l'Atelier Musical.[1]

Arnaud 6 ans

Il était un petit éléphant
qui se promenait tout le long des chasseurs
Qui voulaient le tuer pour prendre ses défenses
pis c'est tout.

[1] Pour des raisons de clarté d'abord, de choix théorique ensuite, seuls les textes sont transcrits ici: l'originalité musicale ne procède pas des mêmes fondements et l'analyse de celle-ci déborderait largement le cadre de mon propos.

Delphine 4 ans 1/2

Il était une fois un crocodile
qui allait sous l'eau
Qui mangeait beaucoup de poissons
Qui sortait...pis qui dormait
Et puis c'est fini.

Florence 5 ans 1/2

Une poule sur un mur, qui picore...(air connu)
moi : - mais c'est une chanson d'école !
elle : - Non, je l'ai apprise à la maison...
Elle reprend la chanson in extenso

Cyndi 4 ans 1/2

Une grenouille , qu'est été sur un mur
Avec du pain dur, picoti, picotin
Avec tout du pain dur
c'est fini

Clélia 3 ans

Un petit oiseau qui fait..euh..
qu'est parti dans l'arbre

César 4 ans 1/2

Une poule était sur le trottoir
s'envolait dans le ciel
était atterrie sur un sapin

Johan 5 ans

Il était un tigre dans un zoo dans une cage
tout le monde allait le regarder
il y avait aussi des lions
ils regardaient le soleil
il y avait un arc-en-ciel

3.2 A la recherche de la créativité

En premier examen, seul le dernier texte de cet ensemble laisse entrevoir des caractéristiques incitant à reconnaître l'existence de productions traduisant une certaine aptitude à l'originalité.
Dans son sens le plus usuel, le mot créativité renvoie précisément à cela: la capacité à produire de l'originalité, ou plus techniquement, ce que certains appellent de la pensée divergente. Mais est-ce bien la même chose? Sortir des sentiers battus produit-il de l'originalité? Des critères forgés et utilisés dans le cadre de la pensée rationnelle peuvent-ils être invoqués dans des domaines où prévaut un aspect esthétique, lui-même de définition malaisée?
Un jour, un enfant placé dans la situation de création de chanson dont il est question ici, m'annonça ainsi le sujet qu'il avait choisi de chanter: "C'est l'histoire d'une plante carnivore apprivoisée"! Cette idée m'enchanta, me parut un instant manifester un bel élan créatif. Mais était-ce bien le cas? N'y-a-t-il pas là simple mécanisme de généralisation, celle menant de "carnivore" à "animal", puis de là à "apprivoisé"? Dans ce cas la créativité en jeu est celle relevant de la définition en usage dans la linguistique générative: "aptitude à produire par application fonctionnelle des objets linguistiques jamais entendus au préalable". En d'autres termes, on constate que la proposition de cet enfant n'était originale que pour les autres, ou plutôt que cette originalité n'impliquait pas son auteur.

Cela ne semble pas être le cas pour Johan, le texte de sa chanson donnant au contraire l'impression qu'il s'y est impliqué. A première lecture, chacun peut saisir que la chanson de Johan se distingue des autres, mais aussi que cette distinction ne renvoie pas particulièrement au critère d'originalité. A y regarder de plus près, on voit en effet que peu de choses sont originales dans ce texte: ni sa syntaxe, ni son vocabulaire, ni sa forme, ni son contenu ne mériteraient notre attention s'ils étaient considérés séparément. Sa compréhension réclame donc un examen global, et cela jusqu'à inclure à l'analyse les conditions de sa production.
Rappelons-nous que l'acte expressif de Johan est une chanson, soit un agrégat de musique et de texte. Or, seul le second de ces composants présente, jusqu'à un certain point, une valeur d'originalité. Cela se comprend dès lors qu'on renonce à considérer musique et texte sur le même pied: la finalité de la musique, contrairement à celle du langage verbal, n'est pas l'expression de contenus mais la constitution d'un contexte émotionnel. C'est donc d'un contenu verbal particulier qu'il s'agit ici: celui qui peut émerger de la rencontre de deux statuts de l'être apparemment contradictoires: la communication qui renvoie aux autres, l'émotion qui renvoie à soi.

Une rationalisation de ce type de production n'est pas aisée. Il est néanmoins utile de pouvoir rendre compte des variations qualitatives de ses deux constituants manifestes - musique et texte -, ne serait-ce que pour savoir si une relation privilégiée entre eux, celle dont l'existence est suggérée ci-dessus, existe bien.

Ainsi, de façon générale, c'est-à-dire selon ce que j'observe jour après jour et que le corpus "vendredi matin" résume à satisfaction, on peut accepter les deux échelles qualitatives suivantes pour appréhender ces deux composantes:

Dans une chanson inventée,

la musique peut être : absente
connue
banale
riche

le texte peut être : connu (comptine, autre chanson)
emprunté (au voisin !)
banal
élaboré
poétique.

Mais on peut ajouter à cette approche morphologique un regard sur le contenu du point de vue de sa signification humaine, et c'est à ce moment qu'on s'apercevra qu'émerge ce critère d'un autre type, déja évoqué plus haut : celui d'*implication personnelle*. De ce point de vue, au regard le plus superficiel, il apparaît, qu'en termes relationnels,

le contenu peut être : impersonnel
personnel anecdotique
personnel émotif.

Ce regard sur le contenu verbal de ces chansons dénote un renversement dans l'orientation de l'analyse: celle-ci ne porte plus sur des résultats de conduites mais sur ce qui les détermine.

4. LA CRÉATIVITÉ COMME CONDUITE SOCIALE

4.1 S'impliquer

Bien qu'elle n'ait été présentée que comme une troisième échelle d'appréciation, on constate rétrospectivement que la variabilité de l'implication sociale est déjà le critère implicite orientant les deux premières. Lorsque prévaut, à l'audition d'une de ces chansons, le sentiment de créativité, le critère significatif qui s'impose est en effet celui de l'aptitude à exprimer de l'émotion face aux autres.

Il faut bien comprendre qu'émotion - entendu ici comme aptitude à l'implication personnelle - ne renvoie pas à une performance mais à l'expression normale et mature de la relation aux autres telle qu'elle est requise dans une tâche et un contexte comme celui qui nous occupe. Cela signifie-t-il que les degrés inférieurs des trois approches descriptives que nous avons présentées sont autant d'expressions d'une inhibition de l'aptitude sociale? Cette question manifeste d'une façon un peu polémique l'hypothèse qui sous-tend ce propos, et que l'on peut, replacée dans son contexte, formuler ainsi:

> Présence et forme de l'émotion constituent les critères à prendre en considération dans l'examen du contenu verbal des chansons inventées en groupe. Ce n'est qu'ainsi que peut être évaluée une conduite dont l'essentiel, soit sa dynamique sociale, tend à être masqué par l'approche en terme de créativité, dans la mesure ou celle-ci privilégie les aspects de performance et de traits morphologiques.

Cette hypothèse devrait être illustrée de façon plus convaincante au travers des exemples qui vont suivre.

4.2 Fuir la créativité

a) Oser ou cacher l'émotion

Voici deux chansons issues d'une animation dans une classe d'école enfantine. L'activité d'invention de chanson, nouvelle pour les enfants, a exacerbé des traits de leur vie sociale.

Chanson de Christine

Sans quelqu'un on a peur (bis)
On a pas peur quand on est seul
Mais on a peur quand on est pas seul
Si on est seul on a peur
Et si on n'est pas seul on a pas peur
Et pour avoir
Pour avoir peur il faut rester gentil
Avec tout le monde.

Chanson de Caroline

Christine, elle est méchan--te
Elle fait des mauvaises notes
à l'école (rires)

Elle est très très méchan--te
elle se lave pas la figure
(rires, puis reprise après invite:)
Christine a été sur la route de Berne
avec son vélo sans plaque

La musicalisation proposée par Caroline est très pauvre, à la limite du parlé. La voix a une intonation sardonique, ponctuée de rires. On voit que son auteur pense ainsi trouver l'approbation du groupe.
Christine, elle, chante avec une émotion empreinte de tristesse. On peut d'ailleurs s'interroger sur la signification de sa chanson, qui, en tous les cas, apparaît comme une façon courageuse de refuser, en tentant de le faire partager, le risque d'exclusion qui semble lié au tourment évoqué.

b) L'auto-dérision

Vincent est un garçon taciturne. Il exprime une réticence sourde aux activités que je lui propose depuis plusieurs semaines. Ses chansons, texte et musique, sont stéréotypées, monocordes. Un jour pourtant, précisément dans l'activité d'invention de chanson, j'eus le sentiment d'un abandon des résistances qu'il opposait, non pas à mon égard, mais à son insertion dans le monde, cela en limitant son expression émotive.
Voici sa chanson. J'ai reporté sur le texte les limites marquant les changements que perçoit l'auditeur dans l'émotivité de la voix.

Chanson de Vincent
(narration sans implication émotive)
Trois p'tits chats, trois p'tits chats
Un est raton
le deuxième est guguss-e
Le troisième est farine
Je vais même vous dire la couleur -
Guguss il est tout tout noir,
tout tout noir (bis)
Raton noir et brun (bis)
Farine tout blanc
tout blanc tout blanc / tout blanc
Comme la neige / la neige
(présence d'implication émotive)
Guguss y pouvait commander la neige
Y pouvait faire venir
les avenirs et les venirs
Y pouvait dire les secrets

Y pouvait dire les avis
sans dire "oh! j'sais pas"
Y pouvait deviner les cachettes

(acte d'auto-dérision)

...oh! à la ..bouah...

(parlé)

J'ai plus de chanson.

Les trois parties de cette chanson associent contenu verbal et musicalité de la façon suivante:

- La première partie est d'expression banale, bien que texte et musique y soient cohérents.

- La seconde partie se caractérise par l'irruption de quelque chose de personnel, une évocation un peu pathétique d'un monde parallèle ou régnerait la magie. L'élément supplémentaire qui n'apparaît hélas pas dans la transcription écrite est celui du changement de timbre de la voix qui survient à ce moment-là: l'émotion qu'elle porte nous devient perceptible, nous touche.

- La troisième partie exprime le désir de détruire le moment vécu, manifeste la difficulté à l'assumer. Concrètement ce rejet prend la forme d'une rupture dans la musicalisation et d'une vocalisation incongrue.

L'auto-dérision, tout comme la recherche de complicité ou l'attitude de séduction, est un moyen peu coûteux en implication personnelle, peu risqué, de demander son intégration au groupe. C'est une conduite d'urgence devant le sentiment de perdre pied, de courir le risque d'un rejet. C'est une façon aussi de renoncer à l'affrontement sur le terrain pré-social des dynamiques de domination. C'est donc une conduite de soumission, trahissant une socialité vécue défensivement.

5. VERS LA CRÉATIVITÉ

5.1 Délivrer l'émotion

La dynamique de l'expression créative ainsi replacée dans sa perspective essentiellement psycho-sociale, il est possible de s'interroger sur les aspects cognitifs de ce processus. Il est en effet indéniable qu'en corollaire de la densité expressive s'imposent quelquefois, dans la forme ou le contenu, invention et originalité.
La rareté même de tels instants incite à s'y intéresser. La prépondérance accordée au texte dans ma présentation ne signifie pas qu'il est seul en cause. C'est toujours de chansons dont il s'agit ici, et c'est cette dynamique particulière que nous déchiffrons au

travers du texte. Ainsi, l'expression de soi peut prendre des formes limites, à travers une prépondérance soit de la musique, soit de la charge émotionnelle brute de l'expressivité.

> Gwendaelle, 6 ans, interrompt sa chanson, se déroulant pourtant avec facilité et richesse, mue par une préoccupation subite, et s'écrie:
> *"Ismaël n'est pas là !"*

Il s'agit d'un des membres du groupe, absent ce jour-là. Elle se remet à chanter aussitôt:

> *" Ismaël, qu'est pas ici ....."*

Cela en tout 12 fois, constituant une variation modulant des harmonies selon une organisation déjà élaborée.
On constate là à quel point la musique peut prendre une prépondérance dans l'expression d'un contenu émotionnel.

L'expressivité peut aussi prendre des formes brutes, porter des conduites exutoires :

> Murielle débute sa chanson en verbalisant normalement, puis son expression passe peu à peu, avec une grande tension dans la voix, à une vocalisation qu'on pourrait qualifier d'incantatoire, faite de syllabes ne constituant aucun mot réel, évoquant toutes les langues mais n'appartenant à aucune...

5.2 L'aboutissement : ordonner l'émotion

Voici deux chansons absolument remarquables, tant par leur qualité musicale et l'intérêt de leur texte que par leur densité humaine.
Pour les deux chanteurs, peu après le début, survient une sorte d'hésitation, de stagnation de la narration. Il se produit alors une reprise subite donnant l'impression d'une irruption de l'inspiration. Ce phénomène n'est pas sans rappeler l'"Einsicht" des psychologues de la forme, décrit comme une restructuration du champ cognitif.
On a l'impression que, dans ce moment, les deux auteurs de chanson découvrent en eux la décision de se projeter dans le monde et accèdent ainsi à un mode expressif sous-tendu par l'émotion. Il en résulte alors une surprenante cohérence de la forme, sur fond de facilité apparente.[2]

[2] Encore une fois, faute d'audition, les changements de registres sont indiqués sur le texte.

Chanson de Rosalinda

(distanciation émotionnelle)

Il était un matin
le soleil se levait
Les nuages le cachaient
il commençait à pleuvoir
La nature verdissait.

(restructuration émotive)

Un jour de pluie, qui....
un jour de pluie.

(implication émotionnelle)

Un jour de pluie
les murs pleuraient
Les maisons pleuraient
même les chevals étaient tristes
Il n'y avait pas de soleil
il y avait un arc-en-ciel
Dans le ciel.
Les cygnes se promenaient
Les canards chantaient
Les oiseaux pleuraient
Jour de pluie.

Chanson de Rachel

(distanciation émotionnelle)

Un jour il était un petit garçon
qui s'appelait Gros Pied
Parce qu'il avait une main grosse
et un pied gros
et les autres petits.
Un jour / un gros
avec une sale tête / se moqua de lui
et puis Gros pied avec son gros pied
Il lui donna un coup de pied

Et avec sa grosse main
il lui donna une claque.

(restructuration émotive)

Et avec son gros cheveu....
il lui tira les cheveux.
Et avec son gros yeux.....

(implication émotionnelle)

.... Il sortait le petit cui-cui
Le cui-cui c'était un petit oiseau
qui habitait /dans son oeil.
Alors il était très content
cui-cui/ cui-cui
Renfile vite / renfile vite
cui-cui / cui-cui
Oh! mon petit cui-cui
tu es trop petit
Viens te poser / sur mon bras
Oh! mais je crois que tu ne peux pas
Parce que c'est vrai t'as un ressort
Tu sautes que quand les gens
se moquent de moi
Cui-cui / tu es vraiment mon ami
Cui-cui / viens je vais rentrer souper
Alors il soupa
il boiva une tasse de café
Il mangea de l'avoine comme les chevals
Pour être encore plus fort
même sans petit cui-cui.

Ces exemples démontrent que deux modalités expressives distinctes peuvent être requises comme supports à la personnalisation de ce qui constitue l'expression enfantine. Les deux premiers enfants manifestent de façon presque pure, pourrait-on dire, la composante *émotionnelle* de la conduite expressive dans ce qu'elle est trace et réactivation d'un vécu relationnel.

Les deux autres chansons mettent en évidence l'aspect *cognitif* de l'expression. Elles sont toutes deux descriptions de l'univers affectif, sous une forme active chez Rachel, passive chez Rosalinda. Le contenu narratif semble sous-tendu par un projet social pour la première, par un projet esthétique pour la seconde. Dans le premier cas, la singularité provient des intentions et comportements attribués aux protagonistes acteurs de la narration. Il y a rupture dans la logique relationnelle. Dans le second cas, la singularité est autant dans la densité descriptive que dans sa forme puisqu'elle est organisée en tableaux dont le point commun est l'affectivité projetée. Il y a une rupture dans la logique d'enchaînement.

6. CONCLUSION

J'ai développé la pratique de la chanson inventée dans le but d'instaurer sinon de stimuler le lien audio-vocal dans son usage musical.
Je pensais à ce moment-là avoir trouvé le moyen de contourner l'expression vocale schématisée propre à la petite enfance, par essence dépourvue de régulation et défavorisant par conséquent le réglage direct de la voix musicale.
Je considérais en fait la démarche d'invention narrative dans le cadre général de l'expression parmi d'autres formes d'activités.

Il m'apparut rapidement que certains enfants, bien que reproduisant à satisfaction des chansons connues, semblaient totalement inhibés face à la démarche inventive. Leurs performances, correctes dans l'un des domaines expressifs et minimales dans l'autre, m'incitèrent à penser que le problème n'était ni verbal ni musical, et que d'autres paramètres étaient dès lors à considérer.
Un examen empirique des productions issues de l'activité des chansons inventées conduit tout naturellement à la prise en compte de critères d'ordre relationnels, cela autant pour l'aspect musical que pour l'aspect verbal des conduites.
Ainsi, la fonction de régulation musicale de la voix, dont la stimulation semblait être un simple fait fonctionnel, unidimensionnel, exprime elle-même trois degrés d'implication croissante, allant de la centration sur l'action propre à l'insertion active dans le contexte musical.
De la même manière progressive, le contenu verbal des chansons exprime une démarche narrative pouvant aller de la description neutre à l'expression de vécus personnels.

Considérant dès lors l'existence d'une difficulté de la conduite expressive, son appréhension à travers une échelle progressive permet de voir que se succèdent l'inhibition complète, l'inhibition musicale (c'est-à-dire l'incapacité à exprimer musicalement du discours: succinctement dit, parler est plus facile que chanter), et l'inhibition narrative (inventer est plus difficile que relater).

Les exemples choisis pour le présent propos mettent en évidence que ce n'est pas tant la démarche d'expression pour elle-même qui constitue le problème mais bien plutôt le risque corollaire que peut représenter une éventuelle implication émotionnelle.
Certains enfants, lorsqu'ils sont invités à chanter semblent paralysés. Sous l'insistance, s'ils s'exécutent, ils éludent partiellement la demande, remplaçant l'expression chantée par la parole.
Dans le même ordre de réactions élusives, certains enfants qui s'expriment par le chant uniquement au travers de chansons existantes et connues, répondent à la proposition "d'inventer" en ne le faisant que sur le mode parlé, autrement dit en "régressant".
Ces deux réactions, couramment observables, mettent en évidence l'aspect dual de l'implication personnelle telle qu'elle est invoquée par l'activité des chansons inventées: le premier mode d'implication est émotionnel, porté par la voix ou par le texte, le second est la production de singularité, par modulation des attentes induites.

6.1 Le premier mode expressif

Pour ce qui est de la première modalité, on peut proposer comme hypothèse de travail que le repli sur l'activité parlée est le moyen auquel recourt le sujet pour s'épargner le problème que semble activer l'expression chantée.
La réunion du parlé et du chanté induit certainement un mode autre de la socialité, celui où la dynamique du corps qui parle au corps fonde l'appartenance. Or, précisément, d'une part l'émotion de la voix et d'autre part la durée et l'ordonnance du son sont des formes sublimées du corps, portées par le sonore.
Cela incite à se rappeler que dans le langage parlé, la musique est minimalisée afin de maintenir la corporalité signifiée par la voix en deça d'un certain seuil, cela précisément pour ne par rendre conditionnel l'usage de la langue. Il s'agit en effet d'éviter que ne soit réactivé un mode d'appartenance voisin ou antérieur, celui-là même d'où le langage a émergé.
Cela veut dire que, hors du parlé, l'enfant se trouve privé de la protection concomitante qu'il trouve à l'exercice du langage, due à l'insertion sociale implicite que procure le caractère conventionnel des langues.

Ce qui est sublimé par convention dans le parlé fait, sinon, l'objet d'un processus d'intégration, d'une construction individuelle. Le passage du parlé au chanté n'est donc pas simple changement de registre, mais passage brutal dans une sphère où l'insertion sociale n'est plus passive, mais résulte d'une conduite, certes sociale, mais qui engage activement la totalité de la personne. L'expression chantée met donc ici en évidence le niveau atteint par l'enfant dans l'édification de sa socialité.

Les exemples présentés mettent en évidence que l'expression sur le registre émotif n'est pas qu'une alternative possible, mais la capacité de se *dépasser*, d'accéder à un statut existentiel où l'émotion n'est plus perçue comme un danger.

Mais en quoi l'expression de l'émotion peut-elle susciter ce qui semble bien être une menace de dissolution?

Il semble que les enfants inhibés sur ce plan appréhendent l'émotion pour ce qu'elle est: l'expression sublimée du corps. C'est bien là le centre de cette question, la socialité n'est-elle pas en essence l'acceptation conditionnelle de la présence de l'autre?
Tout se passe comme s'il existait un compromis permettant, contre la protection offerte par le groupe, de renoncer à certains mécanismes de défense propres.
La relation avec les autres se trouve alors affectée d'un changement évident: ils ne sont plus de l'extériorité puisqu'ils participent du même statut d'appartenance, ce qui veut dire, celui d'être ensemble à l'intérieur de quelque chose.

6.2 Le deuxième mode expressif

La présence d'émotion dans la voix, que ce soit à travers la tessiture ou la durée, n'est que l'inducteur de l'appartenance; un deuxième facteur est nécessaire à sa modulation pour que puisse être exprimé qualitativement le statut de socialité. Ce second aspect est cognitif; il s'exprime par la rupture, la discontinuité.

Cela ressort des exemples présentés. *Les productions qui nous interpellent sont celles contenant une rupture dans la logique d'enchaînement des domaines de successivité invoqués: lexicaux, syntaxiques, causals, relationnels et musicaux.*

Cela s'explique simplement. Ces ruptures correspondent à une mise en alerte. Emergeant sur fond des attentes induites par le cours de l'expression elle-même, elles constituent de *l'information:* celle fondant l'existence à la fois du sujet et du groupe en réactivant la dynamique d'appartenance.
Chaque activité verbale et musicale est une chaîne d'actes que nous gérons globalement. Il n'y a pas, en effet, addition d'actes volontaires, mais organisation préalable, c'est-à-dire un programme d'action sur lequel porte la volonté.
A défaut de cet encodage, des stéréotypes inscrits ou induits assurent la forme de la successivité. C'est donc la prise de contrôle de ces automatismes, par intégration dans un projet, qui fonde l'expression de soi. Il y aura singularité chaque fois que l'advenu ne correspondra pas à l'attendu.

6.3 Expression enfantine plutôt que créativité

Ainsi à travers un nombre restreint d'exemples - néanmoins choisis pour leurs vertus illustratives de la substance d'années de pratique et d'observation -, un nouvel éclairage est proposé pour l'une des manifestations de ce qu'on appelle la "créativité". Ce terme, emblématique, n'a dans cette optique plus besoin d'être encore défini ou décrit, il n'est plus qu'une désignation superficielle dont les inconvénients sont la réduction d'une conduite sociale à un jaillissement ex nihilo et l'assimilation de l'une à l'autre de l'expression et de la création.

Quant au dernier point, il est bon de se souvenir que dans l'expression enfantine, variations et déviances se font dans le cadre de règles; il y a donc renforcement de celles-ci. Dans la création artistique, il y a au contraire transgression et reformulation des règles, donc remise en cause de celles-ci.

En conclusion, l'expression enfantine active correspond donc à l'exercice normal de la socialité *construite*, qui se distingue de la socialité *transmise* bien qu'elle y trouve son fondement. Ce propos montre qu'il s'agit d'une activité globale, essentielle et fondatrice, devant dès lors faire partie de l'initiation musicale en particulier, et du projet pédagogique de la petite enfance en général.

DES PÂQUERETTES AUX PISSENLITS

La création de chansons : itinéraire d'un bouquet à lier

Pierre-François COEN

Les façons de débuter en musique sont multiples et fort diverses. Si l'on fait abstraction des enfants qui ont la chance d'étudier la musique (ou de suivre des cours d'initiation musicale) avant l'âge scolaire, la grande majorité des élèves débutent en musique lorsqu'ils commencent l'école. La plupart du temps, tout se passe très bien tant que l'on chante mais les choses deviennent plus douloureuses dès l'arrivée du solfège. La baisse d'enthousiasme des élèves des grandes classes à l'égard de cette matière est significative. La création de chansons peut être un moyen de redonner goût à cet aspect de la musique, en montrant mieux la nécessité du solfège, en faisant un peu une preuve par l'acte.

Dans cette activité, on postule que l'enfant *est* déjà musicien, qu'il possède les ressources nécessaires pour réaliser complètement sa chanson : du texte au rythme, de la mélodie à son écriture. Partant des problèmes qu'il rencontre à chaque étape de l'activité, l'enseignant essaie d'aider discrètement, de mesurer ses explications et ses "coups de pouce" pour que l'élève puisse *construire* lui-même ses apprentissages tout en maintenant sa motivation.

Concrètement, la création de chansons qu'est-ce? Esquissés autour de thèmes centraux, voici quelques traits saillants et propres à cette activité.

L'activité commence par un "pourquoi". Pourquoi faire une chanson, à qui la destiner, à quelle occasion la chanter? Ces questions sont autant de formulations différentes de ce qui va devenir une réelle *motivation* pour toute la classe. Elle est la clé de voûte de l'activité et se situe au coeur de la démarche. Basée dans le vécu des élèves, elle répond à leurs préoccupations : préparer une fête, un anniversaire, compléter une activité-cadre, répondre à une classe correspondante, etc. L'enfant y adhère complètement parce qu'il la comprend, parce qu'il peut se l'approprier. Elle sera l'objet de fréquentes réactivations: rappel de ce que l'on veut, du thème choisi, de l'échéance qui approche, etc.

L'enfant n'est donc jamais passif. Tout d'abord, il inventorie les thèmes, il liste des mots, choisit une forme, écrit ses phrases, les compare, compte ses syllabes, corrige, défait et refait pour finalement aboutir à la création d'un petit poème. Ensuite, pour inventer la mélodie, il rythme son texte, plusieurs fois et, petit à petit, y superpose une mélodie que l'on enregistre afin de garder une trace "objective". Et puis les problèmes sérieux commencent. Comment faire pour transcrire la chanson dans un langage plus compréhensible, plus musical? Le problème est entier et l'enseignant ne va pas y répondre à la place de l'élève. Le rôle du maître se borne à donner à l'enfant quelques outils : une grille qui lui permettra de dénombrer les syllabes puis de les placer à la bonne "hauteur" par comparaison, un support permettant d'identifier les rythmes, toujours en se basant sur les syllabes du texte : lesquelles sont courtes, lesquelles sont longues. Ce travail de défrichage est encore fruste mais il préfigure déjà toutes les activités propres au solfège : comparaison de hauteur, de longueur, référence à une note précise, etc.. Le fait que le maître ne donne pas de réponse toute faite oblige l'enfant à développer des stratégies de *résolution de problème,* l'oblige à puiser dans ses "réserves" pour faire preuve d'ingéniosité et d'astuce face au problème soulevé. Tel enfant utilisera des représentations symboliques de la musique (courbes montantes ou descendantes), tel autre écrira son texte en suivant le contour mélodique. Aucune bonne solution, vraie et absolue, n'existe.

A ce stade-là, la chanson n'est pas encore achevée. L'enseignant repositionne les problèmes, réoriente la tâche en plaçant l'enfant devant d'autres obstacles à franchir : son système de notation est, certes, original et pratique, mais il est encore trop imprécis, lui seul est capable de l'utiliser! Nouvelles questions, nouvelles stratégies pour trouver des réponses, nouveaux *conflits cognitifs* à dépasser!

Le cycle *problème - solution* peut continuer et petit à petit, par affinage progressif, l'enfant parvient à transcrire de mieux en mieux sa chanson. Inutile de dire que la motivation est sans cesse réactivée et l'émulation garde toute sa force grâce à une complicité entre élèves[1].

Sous cette forme, l'utilisation des outils est en fait un *apprentissage par l'usage* qui garantit une compréhension en profondeur. Par exemple, l'enfant se rend compte qu'il est obligé de dénombrer ses notes avant de repérer leur hauteur, il admet qu'il doit être capable de discriminer son écoute pour identifier telle note plus basse ou plus haute que telle autre. Au fond, il apprend sans s'en rendre vraiment compte. Ce qui importe c'est le problème à résoudre. Il doit se montrer efficace, inventif et intelligent!

---

1 Toutes les formes d'organisation sont possibles : on peut faire travailler les élèves individuellement, par couples, par groupes ou en prenant toute la classe. On peut procéder par phases suivant les moments de l'activité : la création du texte et de la musique de façon individuelle, la transcription à plusieurs, par petits groupes, parce que le contrôle des paramètres (hauteurs, longueurs, notes de référence) est plus facile, et faire une étape collective lors de l'évaluation des productions ou au début, lors des recherches d'idées et de vocabulaire.

ÉTAPES DE LA DÉMARCHE

MOTIVATION

1. Cerner les besoins
Pourquoi a-t-on besoin de la chanson?

2. Définir l'action
Que veut-on faire réellement?
Quel thème choisir, pour quelle circonstance?

3. Modalités de création
Comment va-t-on s'organiser?
(Travail par groupes ou individuel)
Que va-t-on créer (texte, musique, voix suppl. ou couplet?)

CRÉATION

4. Invention de la chanson
(texte, musique, voix suppl.)

Tous les problèmes considérés doivent pouvoir se résoudre par l'enfant

Toutes les solutions données doivent être à la portée de l'enfant

MÉTHODE
Résolution de problèmes

Problèmes	Solutions
- démarrer avec le texte - structurer le texte - transcription rythmique du texte - qualité du texte etc...	- jeux lexicaux - grilles syllabiques - codes (para)musicaux - grilles critériées etc...
- trouver une mélodie - varier la mélodie - transcrire la mélodie etc...	- jeux d'improvisation - variation de motifs matériel AUDIO ou informatique etc...

Que dire alors des fautes, des maladresses inévitables! Dans ce contexte, l'erreur est *source d'apprentissage*. Elle n'est pas synonyme de sanction, mais plutôt signe d'imperfection à améliorer. Elle agit sur la tâche et devient moteur de création. L'enfant qui n'a pas encore trouvé le bon moyen de transcrire une mélodie comprend que ce qu'il a fait n'est pas faux mais admet qu'il doit encore travailler pour trouver un moyen d'adéquation meilleur entre ce qu'il perçoit et ce qu'il écrit; le fait qu'il ne fasse pas une

différence significative entre des notes longues et courtes provoque en soi des erreurs rythmiques; mais c'est à partir de ces erreurs que l'enfant va faire sa correction en localisant les notes qu'il doit raccourcir et celles qu'il doit rallonger. L'évaluation du produit existe donc constamment dans le processus et est en ce sens *formative* puisqu'elle engage de nouvelles procédures de correction et d'amélioration.

Finalement, une évaluation globale est effectuée sur la base du résultat produit : la chanson que l'on voulait envoyer à la classe correspondante est faite; elle satisfait l'ensemble des élèves et surtout ... les valorise! C'est une évaluation *sommative* qui permet de montrer les savoirs et savoir-faire. On prend également du temps pour échanger les pratiques, les astuces. Certains enfants sont en avance sur d'autres ou ont trouvé des solutions meilleures. On les partage, et c'est pour le maître l'occasion de constater les acquis de chacun. Il pourra lors d'une activité ultérieure placer tel élève avec tel autre pour que cet échange d'informations devienne vraiment échange de savoir.

ÉVALUATION

5. Procédés d'évaluation du texte et de la musique

- grilles critériées
- choix démocratique
- essai de la chanson

etc...

UTILISATION

6. Contextualisation de la chanson en fonction des options prises au début de la démarche

- valorisation des auteurs
- édition, illustrations, publications

etc...

L'enfant n'est pas celui qui doit tout apprendre, le maître celui qui distribue le savoir. L'enfant est plutôt celui qui développe ses acquis et le maître celui qui questionne. Les compétences des deux intervenants sont complémentaires. L'élève sait écrire, analyser, évaluer ses productions, inventer, écouter ou reproduire une mélodie. Il possède déjà une foule de compétences qui lui permettront d'accéder à la tâche demandée et d'intégrer ces nouveaux schèmes à ceux qu'il possède déjà. La création de chansons permet de re-situer les rôles de chacun. Une *relation éducative* nouvelle émerge.

L'enseignant peut en effet disparaître durant une partie du travail. Il suggère aux enfants de trouver eux-mêmes les thèmes de chansons, d'inventer les mélodies, de les enregistrer. Il peut retourner à la classe telle production, il s'assimile à toute autre personne du système. Certes, il peut fonctionner comme ressource ou référence, mais peut également partager ce rôle avec d'autres élèves, qui forts de quelques années d'instruments dans une école de musique, sont en mesure de répondre aux questions posées. Cette position peut paraître anodine, mais elle montre de façon concrète que la tâche *appartient* aux enfants, qu'elle a été désirée et décidée par eux et que c'est eux qui en retireront les avantages cognitifs aussi bien qu'affectifs.

La création de chansons peut aussi se faire individuellement, en couples, en petits groupes ou même avec la classe toute entière. Le maître joue alors le rôle de "coordinateur" des idées. Cette façon de faire permet d'établir ou de renforcer les liens sociaux au sein de la classe: écouter (simplement) la chanson d'un autre élève, respecter son idée, lui proposer une solution, accepter que d'autres alternatives soient possibles, évaluer les chansons en se mettant d'accord sur des critères de jugement "objectifs". Finalement, au-delà de ces simples considérations, elle réunit la classe entière autour d'un projet commun et permet à chaque élève (même le plus faible) d'apporter sa pierre à l'édifice et d'être valorisé.

Qu'est-ce que l'enfant apprend dans cette activité? En fait, elle couvre plusieurs disciplines scolaires et le caractère *pluridisciplinaire* de la création de chansons permet d'intégrer *globalement* toutes sortes de connaissances. Lorsque l'élève écrit son poème, il va faire appel à ses compétences en langue maternelle (vocabulaire, règles orthographiques, grammaticales ...); par contre, lorsqu'il choisit son thème, il fera référence à tel animal, pays ou fête et devra sans doute se documenter. Les activités de dénombrement, d'identification rythmique font appel à des notions mathématiques: "cette note est deux fois plus longue que celle-ci!". Les tâches sont extrêmement riches: produire, rechercher, trier, choisir, analyser, synthétiser, évaluer ... s'appliquent à des matières aussi différentes qu'un fragment mélodique, le vers d'un poème ou un extrait rythmique.

L'élève va apprendre à réagir face à un problème, voire même à élaborer des stratégies systématiques pour le résoudre. (On effleure ici la métacognition!). L'activité est loin d'être confinée simplement à des pratiques musicales (transcription, écoute ou écriture), mais elle s'ouvre à de nombreux autres champs d'activité dans lesquels des apprentissages sont évidents. On lance des passerelles d'une discipline à l'autre, là aussi on favorise le maintien de la motivation par les changements de perspective.

Il y a bien sûr une dimension créative à ne pas omettre. Même si le produit créé n'est pas au sens propre une oeuvre d'art, il prend le statut de "chef d'oeuvre" au sein de la classe. La créativité n'est pas vaine, elle répond à un besoin mais doit également se plier aux contraintes établies. Par exemple, si l'on écrit une chanson parce qu'un élève va partir, le texte et la musique seront au service de nos sentiments (tristes ou gais!); mais

il n'empêche que la chanson devra être structurée, a fortiori si l'on y met des rimes ou plusieurs couplets[2]. Une création ouverte, libre certes, mais pas sans l'admission de sérieuses contraintes de réalisation. La création de chansons permet de balancer les deux axes de la structuration et de la libération tout en les justifiant. L'enfant comprend qu'il doit donner une forme à sa création s'il veut "faire passer" le fond.

Motivation, pluridisciplinarité, créativité, apprentissage ... autant de facettes, autant de fleurs différentes! La création de chansons a l'avantage de plonger les enfants dans le monde musical, de les immerger dans un univers complexe mais néanmoins accessible et de les confronter à ce qu'ils connaissent déjà sans même le savoir. N'ont-ils pas cueilli des Ranunculus arvensis en prenant des boutons d'or?

Des pâquerettes aux pissenlits ou comment s'élever graduellement dans l'échelle des fleurs en associant la pratique à la théorie, en *pratiquant* la(les) *théorie(s)*.

2 La réalisation d'un deuxième couplet implique un grand travail d'analyse. Dénombrer les syllabes et repérer les temps forts. Les grilles que l'on obtient ensuite sont très contraignantes puisqu'elles obligent à respecter aussi bien le nombre de pieds que l'emplacement des syllabes accentuées.

L'ENFANT AU COEUR DE LA MUSIQUE, LA MUSIQUE AU COEUR DE L'ENFANT, UNE RECHERCHE D'HARMONIE

Sylvie GABUS

(article paru dans
"VOIX D'ENFANTS",
No 11, octobre 1992)

Pour éclairer mon propos (dans lequel je ne place à dessein aucune majuscule sublime), je choisirai trois domaines de mon activité au Conservatoire populaire de musique (CPM) de Genève :

initiation musicale,
petits choeurs d'enfants
brefs concerts/auditions pour jeunes élèves non instrumentistes

i.e. trois chemins dans la perspective d'une écoute active joyeuse, de soi et de l'autre, de sa propre musique et de celle de l'autre, écoute à créer d'emblée, à entretenir ensuite, développer et enrichir parmi dièses, bémols, mesures composées et clefs multiples, comme l'un des éléments priomordiaux de développement à long terme, quelles que soient les capacités virtuelles individuelles, musicales et autres.

A l'origine de ces expériences musicales et un peu fortuitement (après une licence en Lettres et un passage dans l'édition), mon travail avec Edgar Willems au Conservatoire de Genève; plus loin dans mon enfance, des joies musicales très profondes, totales, fondamentales dans les leçons de rythmique dalcrozienne et à travers l'enseignement pianistique rayonnant de Jeanne Bovet (cf. *Les Cahiers de la joie,* Müller & Schade; CH-3000 Berne); plus récemment, deux cours de direction chorale avec Nicole Corti-Lyant à Irigny chez qui j'ai trouvé l'écho essentiel de ces deux rencontres (J. Bovet et E. Willems) dans un esprit de cohérence fondamentale et de transmission convaincue et convaincante.

Mon but: donner à vivre le son, le rythme, la mélodie à travers une pédagogie attentive, instigatrice, inspiratrice, qui incite à aller plus loin; laisser percevoir le plus directement

l'expérience instrumentale à travers le jeu de jeunes instrumentistes; amener à ressentir que "l'accord vocal fait l'accord cordial" selon César Geoffray qui considérait le chant choral comme une voie où silence et humilité étaient indispensables; où la polyphonie touchait à l'humanisme et à la métaphysique ...

... mais pourquoi ces "imparfaits" alors que "l'enseignement doit emprunter le même chemin que l'évolution" selon Arnold Schönberg? Alors foin de conclusion, continuons sans jamais oublier la musique de notre siècle qui ne cesse de nous interpeller.

L'enfant arrive à sa première leçon d'initiation musicale, enveloppé dans l'image que ses parents lui auront donnée d'une musique souvent mythique pour eux, plus rarement déjà un peu informé, éveillé à l'écoute, très souvent porteur d'un message socio-culturel bien précis. Oublions tout cela pour nous rappeler en priorité que cet enfant a en lui sons, rythmes, mouvements et un système auditif qui lui permit de s'informer du monde ambiant dans le ventre de sa mère. A nous de l'inciter à la prise en compte, à la reconnaissance de ce bagage personnel pour l'engager ensuite dans un apprentissage musical toujours plus riche.

Trois grandes directions à cet effet: *le développement de sa sensorialité auditive* - travail sur un son, un bruit, très physique, qui requiert une présence auditive globale, totale; *le développement de la sensibilité auditive* à travers rapports sonores, comparaisons, mélodies; *le développement de l'instinct rythmique* jusqu'à l'analyse progressive de certains éléments constitutifs; bref, passage du syncrétique à la perception consciente des éléments de base de la musique: sens tonal, compréhension du mouvement sonore, sens de la mesure, sans oublier les compléments indispensables à ces acquisitions: pouvoir d'expression mélodique et rythmique, sensation d'une audition intérieure, écoute de soi, du groupe, de chaque membre du groupe.

Dorénavant nous restent quelque trente rencontres dans l'année pour donner à ce petit musicien apprenti l'envie d'aller plus loin à partir de son propre instrument, c'est-à-dire lui-même tout entier.

Et si nous considérions ces trente séances comme des rencontres avec l'invisible, un invisible qui deviendra très présent grâce aux cinq sens, trente occasions d'un petit bonheur hebdomadaire bien conduit dont les racines croissantes favoriseront la durée bien au-delà du temps de l'initiation musicale? Mangeons le son, goûtons-le qui s'installe en nous dans une vibration enveloppante, qui nous entoure aussi, qui nous relie aux autres; savourons le "déclic" intérieur lorsque nous percevons les multiples cheminements panchromatiques du son; touchons la résonance de tel objet, tel instrument, la nôtre même; percevons notre propre énergie; réalisons le mystère de la source d'un rythme, d'un mouvement; regardons ce que nous chantons ...: la musique est déjà là parmi nous, dans sa riche globalité. Amenons l'enfant à se considérer sur le chemin de la musique dès ce moment (non, non, l'initiation musicale n'est pas juste un truc en attendant l'accès

à la "grande" musique et aux théories dites sérieuses): inscrivons notre travail dans une continuité (tout comme Willems s'inscrit - avec combien d'autres - dans *la* tradition pédagogique, dans une filiation en quelque sorte).

A cet effet, des conditions et des exigences que vous connaissez tous et qui se confondent: attitude d'écoute, d'accueil, de réceptivité du son, du rythme personnel et de l'autre et la fameuse maxime que la musique commence avant la musique, balise essentielle à conserver bien vivante, référence de premier ordre perçue dans le silence, ce temps de détente qui doit ouvrir toute leçon. Chez l'enfant, la définition du silence est presque toujours négative (ne pas parler, ne pas faire de bruit ...): à nous de lui montrer les innombrables qualités du silence bienfaisant.

Silence évoque "espace": n'hésitons pas à exiger un lieu de travail adéquat par ses proportions harmonieuses, rassurantes (pas trop grand), sa lumière apaisante (il y a des néons qui tuent), son silence généreux; de manière que l'enfant puisse s'y retrouver, s'y re-connaître, s'y détendre et s'y concentrer volontiers. Le jeune apprenti musicien comprendra mieux ainsi l'urgence de la tenue, du geste adéquat en fonction de son futur travail instrumental s'il se sent dans une continuité musicale; les jeux de doigts ne sont pas seulement là pour varier l'exercice ou pour changer de position!

"J'ai des oreilles longues pour entendre le silence,
Tous les enfants sont mes amis, je leur apprends à rire sous la pluie,
A déchiffrer le temps, à écouter la nuit et les secrets du vent,
Je leur apprends aussi le goût de l'infinie patience
...
Je leur apprends où est le Paradis, et qu'il est au-dedans et que c'est aujourd'hui."

Roger Calmel, Didier Rimaud *in* "L'Enfant-Musique"

PEU X PEU = PLUS !
Entrée dans la musique à travers les petits choeurs d'enfants

Les choeurs d'enfants du CPM bénéficient d'une organisation très souple (entrée possible au cours de l'année) et s'organisent par petits groupes (une quinzaine d'enfants) dans divers quartiers. Les enfants y participent trois semaines librement avant de se déterminer, d'où une meilleure responsabilité du groupe et la maxime du titre. A noter qu'aucun préalable n'est requis sinon l'âge, 7 ans.

Après deux mois, au responsable de pressentir de quoi sera fait le reste de l'année, quel

sera le visage de ce choeur-là, différent de celui de l'autre, uni à l'autre par le passage dans la musique et le travail d'appropriation de sa propre voix (habiter sa voix comme celle-ci nous habite): expliquer la voix comme un geste rassure celui dont l'ambitus n'est pas grand.

Tout comme en initiation musicale, le chant d'avant le chant requiert travail de détente et d'audition intérieure. Travail également sur la voix parlée, recherche du noyau de la voix, du centre d'énergie.

La recherche de répertoire ad hoc est très importante ("préférer Bovet aujourd'hui, c'est se préparer à aimer Lotti demain, à sentir et découvrir un jour Messiaen, Bartok et Hindemith", César Geoffray, 1950); et loin de se borner à consommer des notes, le responsable de choeur veillera à une constante *élaboration* de son programme. Ce qui ne doit supprimer ni l'humour, ni la poésie, bien au contraire (cf. Douai, Dutheil, Bernard Lelou / Ricet Barrier, Allerme, Huber - Gouinguenné, Daniel Duret, B. Sourisse, R. Calmel, Ch.-A. Huguenin, Roger Lahaye, R. Schmidt-Wunstorf, etc.). De plus il importe dans cette visée de faire participer l'enfant au choix de tel répertoire pour telle occasion.

St Bernard: "Etre juste de voix, c'est être juste d'être."

BREFS CONCERTS-AUDITIONS
organisés pour les jeunes élèves non instrumentistes

En toile de fond, quelques souvenirs mitigés d'auditions "féroces" (fosses aux lions) ou ternes (catalogues d'exploits); à l'avant-scène, la réponse toujours pareille à la question: "Pourquoi as-tu choisi tel instrument?" - "Parce que je l'aime".
Entre ces deux plans, quelques principes:

- ♥ insister d'abord sur l'attrait du timbre (ou, mieux signifié, la couleur sonore), si important, par ailleurs, dans la musique d'aujourd'hui;

- ♥ ce sont le plus souvent des élèves débutants (une ou deux années d'instrument) qui présentent le résultat de leur démarche; ils sont volontaires et seul compte leur plaisir de jouer;

- ♥ entre eux et leurs auditeurs se créera tout un réseau de perceptions, d'émotions, de découvertes bien au-delà (en-deça?) du commentaire technique (de quel bois ou métal? combien de trous? etc.) de l'adulte; environ 7 à 10 instruments passent la rampe;

- musique - rencontre - rendez-vous; point de rencontre (à chacun son timbre ou sa couleur qui n'est pas forcément celle de maman ou du copain), qui deviendra point de départ instrumental;

- ne rien précipiter dans ce temps du choix (quels que soient le contenu du salon, les frustrations des parents, les talents de l'ancêtre) puisque ses effets seront de longue durée (compagnonnage);

- principe de stratégie, enfin: rien n'est jamais gagné d'avance! Prévoir assez soigneusement l'horaire des interventions, faire connaître la salle aux artistes, répéter avec eux ou les inciter à jouer une fois en situation; éviter de dépasser 55 minutes, préférer 50 et envelopper le tout d'une petite sauce oratoire légère et souple (capable de modifier le rythme selon la pendule ou les surprises de dernière minute), ménager un lieu d'accueil pour les intervenants (repos, collation, accordage) et des sièges confortables dans la salle de présentation.

"– *Sois toi-même. Cherche ta propre voie.*
– *Apprends à te connaître avant de prétendre connaître les enfants.*
– *Mesure les limites de tes capacités avant de fixer celles des droits et des devoirs des enfants.*
– *Parmi tous ceux que tu pourrais avoir à comprendre, élever, instruire, tu viens en premier; c'est par toi qu'il te faut commencer.*
– *C'est une erreur de croire que la pédagogie est une science de l'enfant et non pas de l'homme.*"

J. Korczak (pédagogue polonais) *in* "Comment aimer un enfant", p. 162.

LE CHEMIN DES ÉCOLIERS

ENTRE RÊVE ET NÉCESSITÉ

Elda MEYER

" L'enfant trouvera plaisir à exer cer sa sensibilité dans la magique des sons, dans la musique pratiquée par des voies actives ou créatives "[1]

Voilà l'un des objectifs de la nou velle méthodologie vaudoise destinée à l'enseignement de la musique dans les écoles primaires.

Objectif ambitieux: introduire et développer la créativité à l'école, pendant les leçons de musique.

Mon expérience à ce sujet, et dans le cadre des animations musicales, remonte à trois ans.

Depuis 1990, une trentaine de classes ont suivi une année ou plus cette animation donnée par une maîtresse spécialiste à Lausanne.

Les maîtresses primaires s'inscrivent librement avec leur classe et en accord avec la direction de l'établissement.

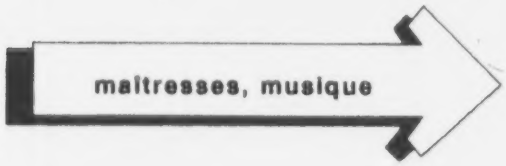
L'animatrice musicale passe environ six à huit fois l'an dans les classes pour donner une leçon de musique.

Mon objectif en tant qu'ani matrice est d'éveiller l'intérêt des collègues non spécialistes pour la méthodologie et ainsi d'élargir l'éventail de leurs pratiques musicales lors des leçons qu'elles donnent elles-mêmes dans leur classe. Les élèves âgés de six à onze ans sont généralement réceptifs à l'enseignement de la musique.

---

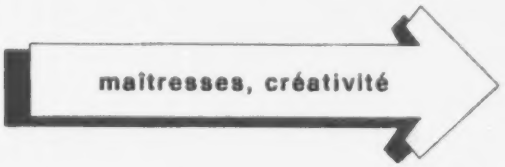
1 E. Garo, J. Mani, C. Daenzer, C. Monney - *Objectif général dans la Musique à l'Ecole*, p.4, Editions LEP, Lausanne 1987.

Et pourtant, malgré ces conditions a priori favorables, il serait utopique de penser atteindre cet objectif-là dans la totalité des classes. La plupart des maîtresses se sentent peu à l'aise dans une telle activité.



Un grand nombre d'entre elles se disent incompétentes devant les exigences de la nouvelle méthodologie. Elles estiment leur formation musicale insuffisante pour appliquer de tels objectifs.

Quelques séances de travail entre maîtresses et animatrices suffisent parfois à relancer l'intérêt et à motiver un effort en vue de consolider des notions musicales de base. Ces séances sont aussi utiles pour donner confiance aux maîtresses et délier des blocages datant de l'époque de leurs études.



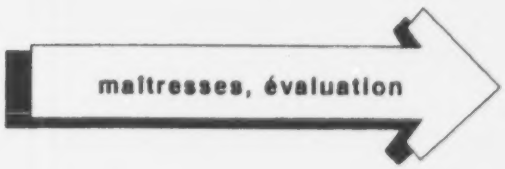
Ce premier obstacle sauté, un second surgit aussitôt. Il s'installe sur un grave malentendu. Pour bien des enseignantes, la créativité est un fourre-tout dans lequel on jette n'importe quoi. Si elles aiment la musique, " la Grande ", il est souvent difficile de les convaincre qu'une petite flamme peut allumer un brasier nourri de gros bois, mais aussi une bougie.

A quoi sert la créativité musicale ?
Elles voudraient comprendre et appréhender cette activité de la même manière que le reste du programme.

On dit comprendre, il faudrait sentir.
Sentir,
- que seul le chemin est important,
- que ces désirs de rationalité sont autant d'embûches sur un chemin dépourvu de panneaux indicateurs,
- que dans l'ombre du rêve, on retrouve peu à peu, nécessité fait loi, un sentier avec les élèves, l'abri d'un chemin rationnel et planifié.

La maîtresse qui assiste au travail de l'animatrice se demande jusqu'où elle-même devra tolérer la spontanéité de ses élèves. Si les conditions favorables sont créées, la qualité sonore grimpe l'audimètre, où la joie de l'élève le dispute à l'angoisse de l'enseignante qui se sent perdre les rênes. Si elles sont lâches, il ne faut surtout pas les lâcher, se dit-elle.

Encore une fois il faut sentir : on avance à tâtons, toute sensibilité dehors, intuition et empathie nous servant de guides.



Et nous voilà délestées de nos critères habituels de juste et de faux. Il va falloir cibler un objectif. Plus il sera clair, plus les critères d'évaluation seront évidents. Dès lors, pourquoi ne pas laisser aux élèves le soin de s'auto-évaluer. Quel plaisir de les voir s'essayer à l'objectivité face à leurs inventions, sans fausse modestie et sans dévaluation démagogique.

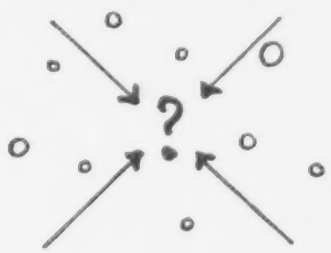
Arrêtons-nous quelques instants dans une classe.
Les élèves se sont exprimés au sujet d'une peinture de Paul Klee *"Roseraie"*.

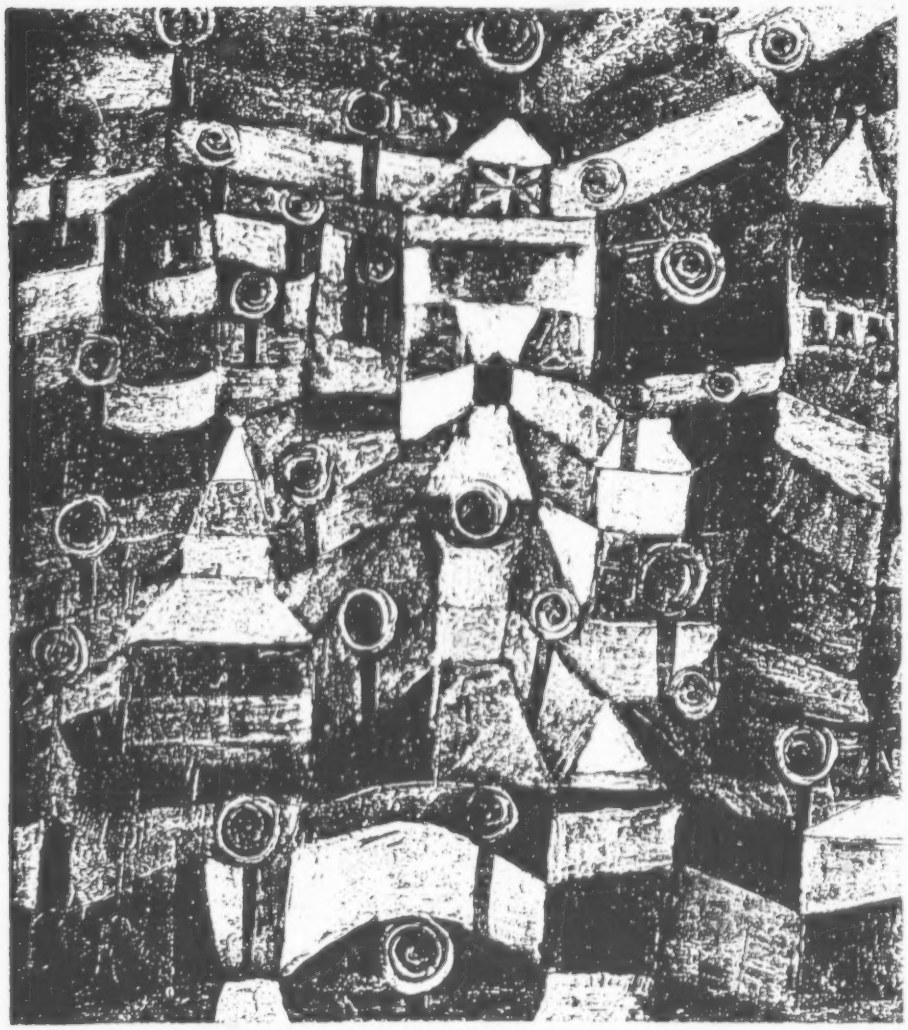
Ils évoquent une ville, des murs de jardin ; un peu partout à la fois, ce sont des lampes qui s'allument ou s'éteignent, ou plutôt des bulles de savon qui éclatent ou encore des gouttes d'eau.
Au fond, l'ouverture vers le mystère...

Jusque-là, les idées rebondissent de l'un à l'autre, s'enflent et se précisent dans un certain calme.

Finalement, la classe décide que tous les chemins ou les murs convergent vers l'inconnu, tandis que des bulles de savon éclatent partout, sans tenir compte du mouvement en évolution : deux discours qui s'ignorent l'un l'autre. Nous les intériorisons en les jouant, les mimant, certains accompagnant déjà leurs gestes de bruits.

Enfin nous les résumons à un graphique





Rosengarten. 1920. Paul Klee

Quelques exigences apparaissent alors :

il faut chercher deux étoffes sonores en rapport avec les deux gestes, orchestrer une chute, un climat, la surprise finale. Ces points serviront de critères à l'évaluation.

La classe va se répartir en groupes qui choisiront leurs instruments et élaboreront leur sonorisation pendant un temps défini.

Enfin les groupes se produisent devant leurs camarades (enregistrement). Chaque groupe fait sa propre critique, en s'attachant en plus des critères choisis plus haut, d'autres qualités telles que :

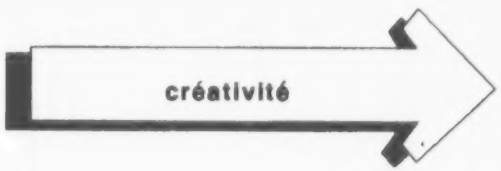
- la qualité du son
- les enchaînements (silences et non-silences)
- du temps dramatique.

Parvenus au bout de notre chemin, retournons-nous !

La maîtresse a suivi, quel bonheur !

Parfois elle a suivi, mais sa raison doute: va-t-elle retrouver le chemin seule devant sa classe ?

D'autres fois, la maîtresse s'est attardée, elle a perdu ses points de repère: elle se demande si c'est utile, elle voudrait comprendre un fois de plus à quoi cela sert.... A rien, répond parfois l'animatrice à bout d'arguments. Heureusement, les quelques lignes sur la dernière page de couverture de notre méthodologie vaudoise volent à son secours! Mieux que quiconque, Frank Martin répond une fois encore :



"Un art ne vit que par le plaisir que l'on y trouve. Ce plaisir peut aller de la simple satisfaction d'émettre des sons jusqu'à la plus profonde joie spirituelle que peut donner l'audition ou l'exécution des chefs-d'oeuvre".[2]

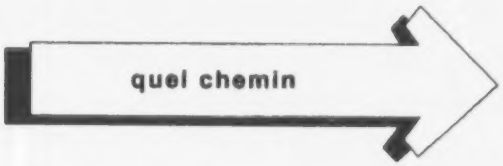
Nous voilà le nez en l'air, se dit la maîtresse, alors qu'il faudrait tenir les rênes et ne pas les lâcher. Son expérience lui dit que trop les serrer nuirait à la spontanéité d'une telle recherche, mais les perdre annulerait tout profit d'une telle recherche. Comment concilier l'un et l'autre s'angoisse-t-elle? Vais-je rattraper ma classe dans la suite de la matinée?

---

2 F. Martin, Discours aux Maîtres de Musique, le 5.5.1945, La Chaux-de.Fonds, p.215 dans: *Un compositeur médite sur son art.* Editions La Baconnière, neuchâtel, 1977.

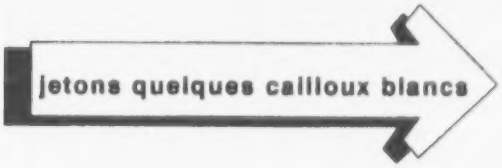
Voilà sur quoi butte fréquemment une leçon de créativité.
Comment donner confiance à nos maîtresses?
Confiance en elles,
en une pédagogie au service de l'invention,
en une relation nouvelle avec la classe où le savoir n'intervient plus en priorité.

Maître et élèves suivront ensemble le chemin des écoliers et feront route entre rêve et nécessité.



Des jeux simples amélioreront l'écoute, le voir, le toucher, l'appréciation des différences. Le langage rudimentaire et imitatif des débuts deviendra plus personnel au fil des leçons.

Disposons d'un matériel sonore, varié:
- du bruit des objets quotidiens aux instruments musicaux
- utilisons la résonance de notre corps, les jeux de bouche, du simple bruitage, des sonorisations libres jusqu'aux sons ordonnés et jusqu'à l'invention de mélodies.



Les chansons les plus simples offrent un riche terrain de recherche.
Par exemple:
- créons un climat sonore adapté à telle chanson,
- inventons-lui un ostinato rythmique,
- changeons-en le caractère,
- inventons un couplet rythmique en alternant avec les strophes existantes sous forme de rondo,
- cherchons d'autres paroles sur la musique,
- cherchons une autre mélodie sur les paroles,
- lisons un poème dans lequel le texte est remplacé par des sons qui évoquent l'image poétique.

Les notions de solfège seront plus solidement enracinées si l'élève peut unir invention et apprentissage dans de courtes séquences rythmiques et mélodiques et dans un cadre donné.

Sonorisons poèmes, histoires inventées ou non, bandes dessinées dont nous aurons supprimé les bulles.

Associons:

gestes et sons
- traduisons par des gestes et une sonorisation des sentiments.
- trouvons des onomatopées adaptées, des mouvements, des actions, à des phénomènes naturels.
- utilisons tous ces bruits pour raconter une histoire et la mimer.
- par le son et le mime seul, racontons la même histoire.
- n'en gardons que le bruitage.
- travaillons sur la durée les silences et les enchaînements de ces différents bruitages.

Ecoute et geste

- des accessoires quotidiens deviendront des partenaires dans un jeu d'expression corporelle et à l'écoute d'une musique choisie.

Par exemple

- la gomme deviendra un objet tendre à aimer dans le creux de la main, sentiment qu'on cherchera à exprimer lors de l'écoute de la *"danse roumaine No 4 de B. Bartok"*. - la règle deviendra épée ou canne à l'écoute de la *"1re danse"*.
Si l'enfant est masqué, il ne craindra pas d'exprimer sa tendresse ou son agressivité; l'effet sera plus esthétique et parfois plus saisissant.

Pas une activité musicale qui ne puisse solliciter la créativité de l'élève ou du maître.[3]
Aux enseignants d'abord d'inventer:

Une nouvelle relation avec la classe.

Une nouvelle patience sur le cheminement du savoir-faire.

Un plaisir toujours renouvelé semblable à celui qu'éprouve l'enfant au jeu de la création.

---

[3] Se référer à la liste des activités établies par M. Zulauf, sept. 1989, qu'il est possible d'obtenir au Centre Vaudois de Recherches Pédagogiques, Rue Marterey 56, 1005 - Lausanne.

L'INITIATION AU PIANO PAR L'IMPROVISATION

A.-S. CASAGRANDE

L'improvisation a toujours été, pour Jaques-Dalcroze (fondateur de la rythmique), un domaine de prédilection au bon épanouissement d'un musicien; il en louait les bienfaits qui en résultaient au piano dans son article sur l'improvisation:

"L'improvisation assure au jeu pianistique de la netteté, de l'assurance, de l'ordonnance et du style".

Cette branche est actuellement encore largement pratiquée et enseignée à l'institut Jaques-Dalcroze, à tous les niveaux, parallèlement à l'apprentissage du piano.

Parmi ces cours figure donc l'initiation au piano par l'improvisation (IPI), vaste domaine dont je ne prétendrais pas faire le tour dans cet article; je tâcherai cependant de vous faire part de ma pratique, avec un échantillon d'exercices et de quelques observations.

Je m'adresse, dans le cadre de ce cours (d'une durée d'une année à raison de 25 minutes par semaine), à des enfants entre 7 et 9 ans qui n'ont aucun rudiment pianistique; ils sont cependant inscrits dans des cours de solfège-rythmique où ils ont l'occasion d'expérimenter les rapports existant entre la musique et leur corps.

Nous-mêmes, enseignants à l'IPI, sommes professeurs de rythmique; notre métier nous oblige donc à utiliser quotidiennement l'improvisation dans nos leçons. D'autre part, notre formation dalcrozienne nous a permis d'expérimenter nous-mêmes les rapports possibles entre la musique et le mouvement tels que :

- l'adaptation à l'espace,
- la maîtrise de l'énergie en fonction du temps et de l'espace,
- la rapidité des réactions (incitations, inhibitions),
- la superposition de deux mouvements distincts (dissociation),
- le développement de l'imagination,

etc..., qui sont autant de domaines en relation étroite avec l'improvisation.

Notre enseignement de la rythmique nous sensibilise aussi à la pédagogie de l'enseignement de la musique en général, aux chemins d'apprentissage et à la recherche de moyens pour dépasser une difficulté. On imagine alors combien une leçon peut différer d'un élève à l'autre selon ses besoins et ses apports personnels.

Tenant compte du fait que cette année d'improvisation sera une préparation possible à l'apprentissage du piano, nous essayons, dans la mesure du possible, de donner à l'élève, dès ses débuts, de bonnes habitudes pianistiques:

- tenue du corps face au piano,
- position de la main,
- doigtés,
- respiration,
- détente, etc...

Concernant ce dernier point, je lui propose l'exercice suivant: ***La marionnette***.
Je lui soulève un bras avec un fil imaginaire, puis je le lâche au-dessus du clavier; la difficulté réside dans le fait de passer rapidement de l'activité à la décontraction totale; le même exercice est repris avec les deux bras, simultanément ou successivement, puis enfin je lui demande de le faire seul.

Cette préparation globale du corps nous amène à l'exploiter comme source de sensations physiques que l'enfant répartira sur le piano, lequel sera alors traité comme matériau brut:

Exemples:

- ***Sensations contrastées :***

  Vite-lent / loin-près / régulier-irrégulier, etc...

- ***Repères géographiques :***

  Touches noires-blanches / sauts sur / / les do, etc...

- ***Mémoire motrice***

  Empreintes, automatismes ...

- ***Mobilité des doigts***

  Trilles, doubles-notes ...

- et, bien sûr, ***le toucher :***

  frapper, caresser, laisser tomber, effleurer, retirer ... etc.

A propos du toucher, Jaques-Dalcroze disait:

> *"Le sens tactile a souvent une grande influence sur la musicalité, la main est le plus intelligent et le plus sensible de nos membres, sa sensibilité est si raffinée qu'elle est souvent plus rapidement avertie des élans de l'imagination que l'oreille" ...*

Ces exercices ont pour but de créer un vocabulaire de base le plus varié possible, que le débutant expérimente d'abord globalement, puis au niveau d'une motricité plus fine (le piano étant déjà la réduction de l'espace de la salle de rythmique). Dans le domaine corporel encore, mentionnons les exercices visant à éprouver et à maîtriser la coordination entre deux mouvements, deux doigts.

Exercice du ***miroir*** *:*

Le *Do* étant le miroir, les mêmes doigts de la main droite et de la main gauche remuent simultanément; ils ne jouent donc pas la même mélodie. En revanche, lorsque les deux mains jouent les mêmes notes, on peut déjà parler de dissociation. Et, à un niveau plus avancé, celle-ci peut s'appliquer au domaine rythmique en automatisant une main.
Exemple: Ostinato à une main (par exemple quinte répétée), l'autre improvise à la même vitesse d'abord, puis en intégrant progressivement des pauses et des valeurs rapides, sans encore un rapport strict entre les valeurs.

On est souvent étonné de constater que l'enfant est capable de réaliser des choses bien plus complexes spontanément qu'il ne pourrait le faire par le biais de la lecture! (éléments rythmiques, par exemple, qu'il n'a pas encore appris au solfège). Dans la pratique, tous ces exercices ont souvent un *support affectif* qui fait appel à l'imagination: référence à des personnages (caractères, sentiments), des animaux, des lieux.

Exemple: Je propose à l'enfant de visiter une grotte couverte de stalactites et lui demande, après s'être représenté la grotte, d'illustrer au piano cet univers, en essayant d'être le plus varié possible (adjonction de la pédale). Cet exercice peut être affiné pendant plusieurs semaines, pour explorer tout le clavier, éviter la régularité (alternance systématique des deux mains).

Lorsqu'aucun support imagé ne vient soutenir l'action, on peut rendre attentif l'élève aux *sentiments émotionnels* qu'il ressent à l'écoute, par exemple, de consonances et dissonances (traduites sous les thèmes de tensions/détentes).

Exemple: Jouer trois notes simultanément, réparties entre les deux mains, les répéter, puis changer une note de l'accord créé. Je demande à l'élève d'introduire une pause lorsqu'il trouve qu'un accord "sonne bien".

Il est intéressant de constater que ces notions sont très bien ressenties en général, et que si l'élève s'arrête sur un accord dit "dissonant", celui-ci a souvent sa logique dans le contexte harmonique.

Un autre aspect qui me paraît important dans l'improvisation, c'est de pouvoir dialoguer et s'adapter à *un autre* (le professeur ou un camarade).

1) Cela peut être alternativement:

- s'accorder des temps de "parole",
- répéter des phrases (imitation),
- contredire,
- savoir conclure ...

et ce, dans des caractères variés et contrastés.

2) Mais on peut aussi jouer simultanément; cela implique qu'il faut connaître un langage commun pour s'entendre: soit un mode (pentatonique, tons entiers), soit une tonalité.

Exemple: Le trois mains: deux mains sont celles du professeur qui crée un fond harmonique, et la troisième sera celle de l'élève qui va devoir improviser une mélodie. C'est un exercice très apprécié en général, mais regroupant plusieurs difficultés: mélodiques, rythmiques et harmoniques. L'adaptation de l'un à l'autre se fera progressivement du professeur à l'élève. Plus tard, on pourra envisager même de moduler en reconnaissant le changement, auditivement.
J'ai parlé des exercices qui ont comme primat le *corps* (geste), puis de ceux qui ont un support *affectif;* j'en viens donc naturellement aux jeux de "l'esprit"! ou plutôt de l'intellect: les *jeux de règles.*[1]

J'ai mentionné plus haut les termes d'intervalles consonants, dissonants, puis les modes, l'harmonie, etc... Ce sont des notions qui peuvent être ressenties déjà dès la première leçon lorsque l'élève joue une mélodie simple. On parlera d'abord des degrés I-V, (tonique, dominante).

---

[1] Cf. M.L. Bachmann: *"Un chemin vers le jeu instrumental"*, l'éducation dalcrozienne (à paraître)

Exemple: Jouer une courte mélodie sous la forme de question, la répéter à l'autre main, puis poursuivre en concluant, et faire de même à l'autre main. Cet exercice a pour but aussi de développer la mémoire musicale, ainsi que la notion de carrure (par exemple sur une mesure donnée). A deux mains, les choses se compliquent! Aussi, nous commencerons par introduire d'abord une pédale de tonique (voir l'exercice déjà cité sous dissociation).
Rapidement on peut en faire un morceau de forme ABA en créant un "B" à la dominante en retour.
Plus tard, on parlera de véritables modulations aux tons voisins en passant par l'accord de dominante; cela implique déjà des notions harmoniques assez poussées.
La basse I-V pourra se transformer par la suite en basse d'Alberti et déjà, à ce stade, le champ des improvisations tonales devient illimité!

Poursuivons avec un exercice pilier, lui aussi, qui peut être adapté à tous les niveaux: il s'agit de l'élaboration des chansons.

Exercice ***chansons:***

- les retrouver auditivement au piano; on les fait deviner tactilement en posant la main de l'élève sur la nôtre, il devra ainsi se souvenir des doigtés sur le clavier (mémoire motrice),
- les transposer à l'aide du chant,
- les jouer à l'unisson aux deux mains,
- proposer divers accompagnements:
  - à la tierce, sixte, 10ème,
  - avec une pédale, et en retrouver les différents degrés,
  - ou donner les colorations d'un mode...

Il est important alors, lorsqu'il s'agit d'un morceau fixé, de pouvoir l'exécuter proprement, sans arrêts et avec des exigences de réalisation plus poussées.

Si nous n'abordons pas le piano par la partition, cela ne signifie pas pour autant qu'elle est bannie à jamais! On peut par exemple utiliser l'écriture comme but final: demander à l'élève de noter son improvisation. Il est possible aussi d'aborder la notation par le graphisme, évoquer un geste par le dessin, le reproduire, trouver sa propre logique, en donner éventuellement plusieurs interprétations.

Exemple: J'ai surnommé ces dessins "partition fantaisie" (voir en annexe):

- courbes ascendantes,
- gribouillis (pâtés sonores),
- escaliers,
- ronds de plus en plus gros, etc...

Kurtag a imaginé et développé tout un système de codes auxquels nous pouvons aussi nous référer.[2]
On peut aussi prendre une partition traditionnelle et la traiter différemment.

Exemple: Réservoir de notes: ne choisir que cinq notes dans toute la page, les jouer dans le désordre, faire un morceau avec.
Soit: n'utiliser que les notes de la première mesure, les jouer dans l'ordre, mais changer chaque fois la tessiture, à "hop", changer de mesure ...
Soit: improviser librement sur le rythme d'une partition.

CONCLUSION

Tout au long de cet article, j'ai souvent évoqué l'improvisation comme moyen possible pour développer certaines facultés indispensables à une bonne *réalisation pianistique* et peut-être à une bonne *compréhension musicale*. Je l'ai évoqué aussi comme *moyen d'expression* capable de traduire des sentiments variés en créant sa propre musique. Mon espoir le plus cher pourtant serait de faire prendre conscience au futur musicien que *toute musique peut devenir belle lorsque l'on sait la défendre!* Je souhaite qu'il en soit de même pour l'interprétation d'autres compositeurs. Je vous laisse, à ce sujet, méditer les paroles de Jaques-Dalcroze:

> *"L'improvisateur se sert du piano pour exprimer ses propres sentiments, pour animer les sons de ses rythmes personnels, ce qui donnera à ses interprétations des oeuvres des autres, un caractère de vérité que ne révèlent que bien rarement les exécutions basées sur l'imitation du jeu du maître. L'on a souvent l'occasion de constater que les meilleurs ouvriers d'art sont, dans tous les domaines, ceux qui sont capables d'imaginer, de créer, de faire oeuvre personnelle".*[3]

---

2 Kurtag: *Játékok for piano*. Editions Musica, Budapest.

3 Revue *"Le Rythme"*: L'improvisation au piano. No 34, Décembre 1932.

ANNEXE

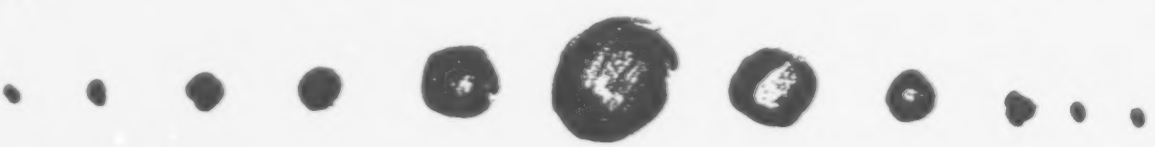
Partition Phantaisie

Cette partition peut se réaliser de plusieurs façons possibles, mais en respectant les règles de hauteurs (graves, aigus du piano), de densité (fort et moins fort) et la durée dans le temps.

①

②

③



Recherches en
éducation musicale
Groupe du GCR

COMMUNIQUÉ - Où en est l'enseignement de la musique?

Quelle est la situation de l'enseignement musical public et privé dans notre pays? Selon quelles méthodes la musique est-elle enseignée? Et comment l'enfant apprend-il? Nous n'avons encore que bien peu de données précises pour répondre à ces questions, et les enseignants concernés n'ont guère l'occasion d'échanger entre eux à ce propos.

C'est pourquoi l'Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques (IRDP) et le Groupe des chercheurs romands, par son sous-groupe "Recherches en éducation musicale", ont organisé récemment à Yverdon une journée d'étude consacrée aux **"débuts en musique"**. Le but de cette journée était avant tout de permettre la rencontre entre pédagogues de la musique, qu'ils soient enseignants de l'école publique ou de l'école privée. La problématique était vaste, propice à l'ouverture d'un large éventail de présentations, puisque les débuts en musique concernent tous les publics, enfants comme adultes, et tous les répertoires, toutes les disciplines, aussi bien instrumentales que vocales, solfégiques que théoriques.

Cette rencontre a tenu ses promesses. Les contributions ont montré une grande diversité des approches de la musique, allant de la *méthode romande* à l'initiation par l'improvisation. Les échanges ont été riches et animés.

Unanimement, **les participants à cette journée d'Yverdon soulignent l'importance d'une formation musicale pour chacun**. Leurs interventions ont mis en évidence les implications déterminantes qu'a la musique sur le développement créatif, cognitif, affectif et social des enfants. Négliger cet enseignement, c'est donc négliger l'enfant lui-même, en oubliant qu'il est une totalité.

Ainsi, de tout temps et sous toutes les latitudes, l'enseignement de la musique a-t-il été considéré comme indispensable à l'équilibre de l'être humain. Pourtant, il a toujours occupé une place quelque peu marginale dans nos écoles; aujourd'hui, alors que programmes et structures changent, l'importance d'un véritable enseignement musical doit être affirmée plus vigoureusement encore. Pour atteindre pleinement ses objectifs, un tel enseignement doit tenir compte des développements pédagogiques promus déjà dans d'autres disciplines. Or, actuellement, la recherche en pédagogie musicale ne reçoit pour ainsi dire aucun appui, et sa nécessité n'est pas encore suffisamment reconnue.

Les enseignants présents à Yverdon ont donc exprimé le souhait que l'enseignement de la musique soit considéré, dans le cadre scolaire, comme une discipline à part entière. Même si d'autres institutions continuent de jouer un rôle important dans ce domaine, l'école doit rester une des sources principales de cette formation parce qu'elle touche l'ensemble de la population enfantine. Les participants ont également demandé que des rencontres comme celle-ci, intercantonales, soient régulièrement organisées, mais aussi que des travaux de réflexion approfondis soient menés sur quelques thématiques précises. C'est déjà la tâche que s'était fixée depuis quelques années le groupe "Recherches en éducation musicale" du Groupe des chercheurs romands; c'est pourtant encore bien peu en regard de tout ce qu'il reste à faire dans le domaine de la pédagogie musicale.

90

Mars 1992

LISTE DES CAHIERS DU GROUPE DES CHERCHEURS ROMAND (GCR)

Cahier No 1 : IRDP/R 81.09 : Education et vie active,
par W. Hutmacher, Ch. Zahn, G. Palmade et M. Jeannet.

Cahier No 2 : IRDP/R 81.10 : Evaluation formative : entre l'intuition et l'instrumentation,
par L. Allal.

Cahier No 3 : IRDP/R 82.01 : Acquisition extrascolaire de connaissances en lecture à 4 -5 ans,
par M. Guillaume-Rode.

Cahier No 4 : IRDP/R 82.08 : Brève présentation de la situation actuelle de l'enseignement renouvelé du français en Suisse romande et exposé de la démarche d'observation retenue par l'IRDP,
par J. Weiss, J.-Cl. Calpini, M. Theurillat, Cl. Davaud et Ch. Balmer.

Cahier No 5 : IRDP/R 82.29 : La résolution de problèmes dans l'apprentissage de la mathématique,
par J. Retschitzki et J.-F. Perret.

Cahier No 6 : IRDP/R 83.03 : L'analyse des données qualitatives : quelques techniques de réduction et de représentation,
par M. Huberman et M. Miles.

Cahier No 7 : IRDP/R 83.05 : Apprentissage de la lecture et de l'écriture,
par M.-S. Ballas, E. Ferreiro, F. Gaillard, J. Hébrard et S. Humbert.

Cahier No 8 : IRDP/R 83.06b: L'évaluation des apprentissages. Journée d'étude du 1er octobre 1982,
par L. Allal, E. Baeriswyl, D. Christen, W. Heller et M.-P. Michiels.

Cahier No 9 : IRDP/R 83.08 : S'évaluer pour s'illusionner ? Promesses et écueils de l'évaluation "adaptative/interactive" des innovations scolaires. Journée d'étude du 27 novembre 1983,
par M. Huberman.

Cahier No 10 : IRDP/R 85.01 : Quelles banques d'items pour demain ?
par J. Cardinet et P. Knopf.

Cahier No 11 : IRDP/R 85.03 : Innovations pédagogiques au Tessin en 1985,
par D. Erba, A. Cotti et M. Delucchi.

Cahier No 12 : IRDP/R 87.101: Qu'apprennent les élèves en mathématique ? Journée d'études du 6 décembre 1985,
par Ch. Zoells-Kessner, J. Cardinet, F. Conne, N. Guignard, J.-F. Perret, S. Thévenet et M. Tournadre.

Cahier No 13 : IRDP/R 87.106 : Innovations et recherches en Suisse alémanique. Soleure. Journée d'études du 6 novembre 1986,
par Ch. Zoells-Kessner, E. Ambühl, D. Hexel, C. Jenzer, E. Loosli, J.-F. Perret, G. Pini, J. Racine. S. Rosenberg et J. Weiss.

Cahier No 14 : IRDP/R 88.101 : Education à l'environnement. Quoi de neuf en Suisse et à l'étranger ? Journée d'études du 2 juillet 1987,
par Ch. Zoells-Kessner, J.-P. Meylan et M. Aragno.

Cahier No 15 : IRDP/R 88.106 : La formation continue des chercheurs. Journée d'études du 12 décembre 1986,
par Ch. Zoells-Kessner, J.-A. Tschoumy, J. Cardinet, P. Furter, L. Allal, P. Marc et A.-N. Perret-Clermont.

Cahier No 16 : IRDP/R 88.111 : La mesure de l'apprentissage en physique. Compte rendu des séances du groupe de travail "Edumétrie",
par J. Cardinet.

Cahier No 17 : IRDP/R 89.102 : L'éducation à l'environnement en Suisse. Présentation de quelques expériences pilotes,
par J. Weiss, A. Suter-Freuler, R. Kyburz-Graber et U. Nagel.

Cahier No 18 : IRDP/R 89.104 : Musique vécue, musique apprise,
par le groupe de travail "Recherche en éducation musicale",
J.-F. Perret éd.

Cahier No 19 : IRDP/R 90.104 : La formation continue des enseignants en Franche-Comté. Actes du colloque tenu à la MAFPEN de Besançon, les 13 et 14 mars 1989,
J. Weiss, éd.

Cahier No 20 : IRDP/RG 90.303 : Opinions, engagement et charge professionnelle du maître. Une esquisse biographique,
par G. Hirsch, G. Ganguillet et U. P. Trier.

Cahier No 21 : IRDP/R 90.112 : Diversifier la lecture,
par M. Demaurex.

Cahier No 22 : IRDP/R 91.105 : Savoir savant - savoir d'expérience : une alliance tumultueuse. Le cas de "Maîtrise du français",
par B. Favre, V. Genberg et M. Wirthner.

Cahier No 23 : IRDP/R 91.113 : La prise en compte de la personnalité dans la formation psychologique des enseignants, journée du groupe des chercheurs romands à l'Université de Lausanne, le 12 juin 1991

Cahier N° 24 : IRDP/R 92.106 : A la recherche d'une méthodologie d'évaluation des écoles,
par Javier Calvo.

Cahier N° 25 : IRDP/R 93.103 : Langues et enseignement au Val d'Aoste : réalisations et perspectives : Journée d'études du vendredi 13 novembre 1992 à Martigny,
par P. Aguettaz, M. Cavalli, R. Decime, P. Floris, J.-P. Ghignone, A. Tutel.

Cahier No 26 : IRDP/R 93.105 : Femmes et savoir : Conférence organisée conjointement par l'Institut Romand de Recherches et de Documentation Pédagogiques et le Collège de Psychologie et des Sciences de l'Education, Université de Neuchâtel, 19 mars 1993,
par Claudie Solar, Professeure à l'Université d'Ottawa

Cahier No 27 : IRDP/R 93.109 : Réflexions sur la formation initiale et continue à l'Ecole Normale Supérieure d'Abidjan : Intervention présentée lors du colloque de l'AFEC à Tramelan, 2-4 octobre 1991,
par Georges Tchetche

Cahier No 28 : IRDP/R 94.401 : La créativité dans la pédagogie musicale, textes réunis par *Martine Wirthner* à la suite d'une Journée d'étude organisée à Yverdon-Ouest le 24 janvier 1992.

Cahier N° 29 : IRDP/R 94.102 : L'analyse de protocole entre didactique des mathématiques et psychologiee cognitive. Comptes rendus des premières journées didactiques de La Fouly, 14-16 avril 1994.

COMMANDE DES CAHIERS DU GCR

Nom : ..... Prénom : .....

Adresse complète : .....

No(s) du (des) cahier(s) désiré(s) :	Nombre :
☐	☐
☐	☐
☐	☐
☐	☐
☐	☐
☐	☐
☐	☐
☐	☐
☐	☐

Veuillez retourner le coupon ci-joint au
Secteur documentation de l'IRDP
43, Faubourg de l'Hôpital
Case postale 54
CH - 2007 NEUCHATEL 7.

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement (OERI)
Educational Resources Information Center (ERIC)

ERIC

REPRODUCTION RELEASE
(Specific Document)

I. DOCUMENT IDENTIFICATION:

Title: La créativité dans la pédagogie musicale	
Author(s): Martine WIRTHNER (ed.)	
Corporate Source: Neuchâtel : IRDP	Publication Date: 1994

II. REPRODUCTION RELEASE:

In order to disseminate as widely as possible timely and significant materials of interest to the educational community, documents announced in the monthly abstract journal of the ERIC system, *Resources in Education* (RIE), are usually made available to users in microfiche, reproduced paper copy, and electronic/optical media, and sold through the ERIC Document Reproduction Service (EDRS) or other ERIC vendors. Credit is given to the source of each document, and, if reproduction release is granted, one of the following notices is affixed to the document.

If permission is granted to reproduce the identified document, please CHECK ONE of the following options and sign the release below.

Sample sticker to be affixed to document

Check here

Permitting microfiche (4" x 6" film), paper copy, electronic, and optical media reproduction

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Sample

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

Level 1

Sample sticker to be affixed to document

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL IN OTHER THAN PAPER COPY HAS BEEN GRANTED BY

Sample

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

or here

Permitting reproduction in other than paper copy.

Level 2

Sign Here, Please

Documents will be processed as indicated provided reproduction quality permits. If permission to reproduce is granted, but neither box is checked, documents will be processed at Level 1.

"I hereby grant to the Educational Resources Information Center (ERIC) nonexclusive permission to reproduce this document as indicated above. Reproduction from the ERIC microfiche or electronic/optical media by persons other than ERIC employees and its system contractors requires permission from the copyright holder. Exception is made for non-profit reproduction by libraries and other service agencies to satisfy information needs of educators in response to discrete inquiries."

Signature: I. Steullet	Position: Bibliothécaire
Printed Name: Isabelle Steullet	Organization: IRDP / Documentation
Address: Case postale 54 CH - 2007 Neuchâtel 7 (Switzerland)	Telephone Number: (38) 24.41.91
	Date: 7.3.1995

MICRO

OVER

III. DOCUMENT AVAILABILITY INFORMATION (FROM NON-ERIC SOURCE):

If permission to reproduce is not granted to ERIC , or, if you wish ERIC to cite the availability of this document from another source, please provide the following information regarding the availability of the document. (ERIC will not announce a document unless it is publicly available, and a dependable source can be specified. Contributors should also be aware that ERIC selection criteria are significantly more stringent for documents which cannot be made available through EDRS).

Publisher/Distributor: Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques (IRDP)	
Address: Case postale 54 CH - 2007 Neuchâtel 7 (Switzerland)	
Price Per Copy: SFr. 10.-	Quantity Price:

IV. REFERRAL OF ERIC TO COPYRIGHT/REPRODUCTION RIGHTS HOLDER:

If the right to grant reproduction release is held by someone other than the addressee, please provide the appropriate name and address:

Name and address of current copyright/reproduction rights holder:

Name:

Address:

V. WHERE TO SEND THIS FORM:

Send this form to the following ERIC Clearinghouse:

Acquisitions
ERIC/ECEE
805 West Pennsylvania Ave.
Urbana, IL. 61801

If you are making an unsolicited contribution to ERIC, you may return this form (and the document being contributed) to:

(Rev. 9/91)